

Weber, Felix

Analyse von Lehrerbildungscurricula anhand des Profils zur inklusiven Bildung für die
Lehrerbildung der European Agency for Development in Special Needs Education (2012)
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**

01.08.2012

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBIDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**Analyse von Lehrerbildungscurricula anhand des Profils zur
inkluisiven Bildung für die Lehrerbildung der European Agency for
Development in Special Needs Education (2012)**

REFERENTIN Prof'in Dr. Merz-Atalik

KOREFERENT SL Hudelmaier-Mätzke

Name: Weber, Felix

Inhalt:

1.	Einleitung.....	5
2.	Institutionsgeschichte der staatlichen Schule in Deutschland.....	7
2.1.	Antike, Altertum und Mittelalter.....	7
2.2.	Neuzeit/ Moderne.....	8
2.3.	Das frühe 19. Jahrhundert.....	15
2.4.	Vormärz und Restauration.....	18
2.5.	Deutsches Kaiserreich.....	21
2.6.	Weimarer Republik.....	23
2.7.	Nationalsozialismus.....	25
2.8.	Restauration in der BRD 1945-1965.....	27
2.9.	Schulreform und Bildungsexpansion in der BRD.....	30
2.10.	Zusammenfassung der Institutionsgeschichte der Schule in Deutschland.....	32
3.	Anriss Reformpädagogik.....	33
4.	Entstehung und Geschichte der Sonderpädagogik.....	37
5.	Die aktuelle Situation in Deutschland.....	41
5.1.	Das Schulsystem.....	41
5.2.	Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung.....	44
5.2.1.	Allgemeine Bedeutung.....	44
5.2.2.	Inklusive Bildung.....	45
6.	Einordnung der Forderung nach inklusiver Bildung in die deutsche Schulgeschichte.....	47
7.	Unklarer Inklusions-Begriff.....	49
8.	Inklusive Bildung.....	51
8.1.	Anforderungen an das Bildungswesen.....	51
8.2.	Die Struktur des Bildungswesens.....	53
8.3.	Der Umgang mit Heterogenität im Unterricht.....	55
9.	Volksschullehrerausbildung im historischen Kontext.....	58
10.	Lehrerausbildung in Deutschland.....	59
10.1.	Reform der Lehrerausbildung.....	60

10.2.	Reform der Lehrerausbildung und Inklusion.....	64
10.3.	Inklusion als Thema für die Ausbildung verschiedener Lehrämter.....	66
11.	Das Projekt TE4I der European Agency for Development in Special Needs Education.....	67
11.1.	Das Kompetenzprofil von TE4I.....	68
12.	Beispiel 1: Baden Württemberg.....	73
12.1.	Das Schulsystem Baden-Württembergs.....	73
12.2.	Lehrerausbildung in Baden-Württemberg.....	74
12.3.	Grundschullehrerausbildung.....	74
12.3.1.	Wertschätzung der Heterogenität von Lerngruppen.....	78
12.3.2.	Alle Schüler unterstützen.....	80
12.3.3.	Mit anderen zusammenarbeiten.....	82
12.3.4.	Persönliche professionelle Entwicklung.....	86
12.3.5.	Lernbereichspezifische Kompetenzen der GPO I.....	87
12.3.6.	Übersichtstabelle TE4I – GPO I.....	89
12.3.7.	Die STO der PH-Ludwigsburg für das Lehramt an Grundschulen.....	93
12.3.8.	Zusammenfassung.....	96
12.4.	Sonderschullehrerausbildung.....	99
12.4.1.	Wertschätzung der Heterogenität von Lerngruppen.....	102
12.4.2.	Alle Schüler unterstützen.....	104
12.4.3.	Mit anderen zusammenarbeiten.....	107
12.4.4.	Persönlich professionelle Entwicklung.....	108
12.4.5.	Übersichtstabelle TE4I – SPO I.....	109
12.4.6.	Fachrichtungen der SPO I.....	115
12.4.6.1.	Fachrichtung Lernen.....	115
12.4.6.2.	Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung.....	116
12.4.6.3.	Fachrichtung Sprache.....	118
12.4.6.4.	Fachrichtung geistige Entwicklung.....	119
12.4.6.5.	Fachrichtung körperliche und motorische Entwicklung.....	123
12.4.7.	Die STO der PH-Ludwigsburg für das Lehramt an Sonderschulen.....	126
12.4.8.	Zusammenfassung.....	126
13.	Beispiel 2: Berlin	
13.1.	Das Schulsystem Berlins.....	130
13.2.	Lehrerausbildung in Berlin.....	130
13.3.	Analyse der Lehrerbildungscurricula.....	132
13.3.1.	Lehrerbildungsgesetz (LBiG).....	132
13.3.2.	Pflichtseminar zum gemeinsamen Unterricht.....	133

13.3.3.	Grundschullehrerausbildung in Berlin.....	133
13.3.3.1.	Bachelorstudium Grundschulpädagogik im Kombinationsbachelor mit Lehramtsoption (180 SP) an der Humboldt-Universität.....	134
13.3.3.2.	Lehramtsmaster Grundschulpädagogik (60 SP) an der Humboldt-Universität.....	137
13.3.3.3.	Zusammenfassung.....	140
13.3.4.	Sonderschullehrerausbildung in Berlin.....	140
13.3.4.1.	Bachelorstudium Rehabilitationswissenschaften im Kombinationsbachelor mit Lehramtsbezug (180 SP) an der Humboldt-Universität.....	141
13.3.4.2.	Zusammenfassung.....	144
13.3.4.3.	Lehramtsmaster Sonderpädagogik (60/90 SP) an der Humboldt-Universität.....	145
13.3.4.4.	Zusammenfassung.....	149
13.3.4.5.	Lehramtsübergreifende der Masterstudiengänge in den Erziehungswissenschaften.....	150
13.4.	Zusammenfassung.....	153
14.	Ergebnisse.....	155
15.	Quellenangabe.....	160

1. Einleitung

Seit 2009 ist die UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland in Kraft. Sie beschreibt, eigentlich selbstverständliche, Menschenrechte auch für Menschen mit Behinderung. Als ein solches formuliert sie in ihrem 24. Artikel auch das allgemeine Recht auf Bildung als ein Recht auf ein inklusives Bildungssystem. Dabei liegt dieser Erklärung eine Definition von Behinderung zugrunde, die sie nicht als ein feststehendes Merkmal eines Menschen beschreibt, sondern die vielmehr die Einschränkung der Teilhabe an der Gesellschaft durch verschiedene Barrieren in den Blick nimmt. Damit wird das Verständnis und in der Folge auch der Anspruch auf eine solche inklusive Bildung auf eine Personengruppe ausgeweitet, die nicht durch ein, beispielsweise medizinisches, Kriterium definiert wird.

Vor diesem Hintergrund steht Deutschland in der Pflicht, das eigene exklusive Bildungssystem, das bestimmte Gruppen von Menschen von der allgemeinen Bildung ausschließt, und andere in ihrer Teilhabe zumindest benachteiligt, umzustellen um den Anforderungen des Menschenrechtes auf inklusive Bildung zu genügen.

Nun sind seit der Ratifizierung der UN-BRK leidenschaftliche Debatten darüber entbrannt, wie die notwendigen Veränderungen aussehen sollten, gar auch darüber, ob wirklich gravierende Änderungen überhaupt zwingend sind. Dabei ist der interpretative Spielraum, den der Begriff der Inklusion bietet ganz offensichtlich ein zentrales Moment unterschiedlicher Positionen.

In diesem Rahmen kann eine ausführliche Darstellung inklusiver Konzepte und ihrer Begründungen nicht vorgenommen werden. Stattdessen soll im Kern dieser Arbeit stehen, zu untersuchen, inwiefern in der Zwischenzeit seit der Ratifizierung Anpassungen in der Lehrerausbildung erfolgt sind, die die Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf die Arbeit in einem inklusiven Bildungssystem leisten können.

Um bei der Auswahl von Kriterien, nach denen eine solche Untersuchung und Beurteilung erfolgen soll, nicht der Beliebigkeit zu verfallen, wird ihr das Kompetenzprofil für inklusive Lehrerbildung zugrunde gelegt, das die European Agency for Development in Special Needs Education im Rahmen ihres Projektes

„Teacher Education for Inclusion“ (TE4I) unter Beteiligung von Experten aller Mitgliedsstaaten gemeinsam entwickelt hat.

Der Wert dieses Konzeptes besteht in einer Grundannahme des Inklusions-Begriffes, der sich direkt an der UN-BRK orientiert. Dabei wurde bei der Formulierung der auszubildenden Kompetenzen auf die Anschlussfähigkeit an international, insbesondere in Bezug auf die Entwicklungsstände, verschiedene Bildungssysteme geachtet.

Damit stellt dieses Dokument, ungeachtet der politischen Debatten, eine Möglichkeit dar, eine normativ an der UN-BRK orientierte Bewertung der Entwicklungen in der Lehrerbildung vorzunehmen, die dementsprechend gegenüber verschiedenen politischen Perspektiven neutral bleiben kann.

Um schon von Beginn an eine politisch möglichst neutrale Position zu beziehen werde ich zunächst die Geschichte der Institution „Schule“ in Deutschland beschreiben, und in diesem Zusammenhang kurz auch auf die Reformpädagogik und ihre Forderungen, sowie auch auf die Geschichte der Sonderpädagogik in Deutschland zu sprechen kommen. Damit möchte ich historisch gewachsenen Inklusions- und Exklusionsprozessen einen Rahmen geben, der ein erstes Verständnis ihrer ermöglichen soll.

Daran anschließend werde ich die gegenwärtige Situation des deutschen Bildungssystems schildern und dabei konkret auf zentrale Aspekte eingehen, die eine Auseinandersetzung mit der Thematik von Exklusion und Inklusion überhaupt nötig machen.

Davon ausgehend werde ich mich mit der Thematik der inklusiven Bildung beschäftigen, dabei aber, wie bereits vorangestellt, kaum auf verschiedene Auslegungen und deren Folgen eingehen, sondern vielmehr versuchen, die Grundzüge der Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem deutlich zu machen.

In einem letzten Kapitel, das dem eigentlichen Kern der Arbeit voran gehen wird, werde ich in Grundzügen das Kompetenzprofil der European Agency vorstellen, ohne dabei nochmals ausdrücklich auf die entsprechenden Haltungen einzugehen.

Im anschließenden Hauptteil werden dann die Ausbildungsgänge der jeweils ersten Phasen für angehende Grundschullehrer, wie auch für angehende Sonderpädagogen exemplarisch für Baden-Württemberg und Berlin auf ihre Gehalte für inklusive Bildung hin analysiert.

Dabei stellen die beiden ausgewählten Beispiele zwei, innerhalb gemeinsamer Grundlagen, sehr verschiedene Systeme dar, sowohl auf der Ebene der schulischen Bildung, als auch auf der der Ausbildung von Lehrkräften.

Als Ergebnis kann daraus dann keine allgemeingültige Aussage für die gesamtdeutsche Lehrerbildung, doch aber eine gewisse Tendenz, abgeleitet werden, dazu, wie „inklusiv“ die Lehrerbildung seit der UN-BRK bereits geworden ist. Anhand dieser beiden recht gegensätzlichen Beispiele(n) können Stärken, Schwächen und Potenziale für die weitere Entwicklung aufgezeigt werden.

Der Einfachheit halber verwende ich in dieser Arbeit durchgängig männliche Bezeichnungen, meine damit selbstverständlich aber immer auch die weiblichen.

2. Institutionsgeschichte der staatlichen Schule in Deutschland

2.1. Antike, Altertum und Mittelalter

Trotz der pädagogischen Tradition im antiken Griechenland und in der römischen Gesellschaft, in der private Schulen nur der Oberschicht zugänglich waren, war Schule als Institution noch bis zum preußischen Staat unbekannt (Vgl. Gudjons, 1997, 79).

Im Mittelalter war die Gesellschaft in einer religiös legitimierten Standesordnung organisiert. Es gab klare hierarchische Strukturen, standesspezifische Rechtsnormen und, dadurch bedingt, keine soziale Durchlässigkeit. Die Möglichkeiten zur individuellen Entfaltung und zur gesellschaftlichen Teilhabe hingen also vom jeweiligen Geburtsstand einer Person ab, an den bestimmte „Privilegien und Rechtsminderungen“ gebunden waren. Diese bezogen sich auf weite Teile des alltäglichen Lebens bis hin zu den Möglichkeiten zur Bildung und zur politischen Mitwirkung (Vgl. Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 13f.).

Bildung war in dieser Gesellschaft also in erster Linie dem Stand des Klerus und der höheren Stände, die sich private Bildung leisten konnten, vorbehalten (Vgl. Gudjons, 1997, 79f.).

In der Regel wurde Kindern noch kein eigener, von der Lebenssphäre der Erwachsenen getrennter Freiraum zugesprochen, in dem sie Zeit hatten, sich zu entwickeln. Vielmehr wurden sie, insbesondere in ärmeren Familien, schon früh in die Geschäfte der Familie und damit in den Broterwerb mit einbezogen (Vgl. ebd. 81).

Es war also die pädagogische Struktur des Aufwachsens durch das Zusammenfallen von „Lebens-, Erlebnis-, in der Regel auch Erziehungswelt“ geprägt. Die Erziehung war also funktional auf den Erwerb alltäglicher Fertigkeiten ausgerichtet. Vorbilder, an denen sich die Kinder orientieren konnten, waren durch die einfachen und klaren Rollenstrukturen, die den gesamten Alltag bestimmten Teil der Erlebniswelt. Durch diese frühe Einübung der jeweiligen Rollen und durch das System der Statusvererbung war die Reproduktion dieser bestehenden Verhältnisse gesichert.

Es ist bei diesen Verhältnissen, Herrlitz, Hopf und Titze folgend, „noch gar nicht vom *Individuum* als Träger sozialer Rechte und Pflichten“ zu sprechen, sondern vielmehr nur von einem „*gruppengebundenen Selbst*“ (Vgl. Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 14).

2.2. Neuzeit/ Moderne

Von dieser mittelalterlichen Feudalgesellschaft ausgehend lassen sich eine Vielzahl von Entwicklungen, teils auch gegenläufiger Art, die komplex miteinander verwoben sind beschreiben. Ich möchte im Folgenden versuchen, einige, für die Entwicklung der Institution Schule wichtige, Entwicklungslinien in möglichst knappen Zügen darzustellen:

Von wesentlicher Bedeutung für diese Entwicklungen hin zur Moderne waren die zunehmende Ausbreitung des kapitalistischen Wirtschaftssystems und die philosophischen Errungenschaften der Aufklärung.

Ein wesentliches Moment für den Übergang von der feudalistischen in die kapitalistische Produktionsweise waren die geographischen Entdeckungen des 16. und 17. Jahrhunderts. Es entstand ein neuer Wettstreit um neue Waren und neue Märkte.

Um diese Entwicklung zu sichern, war der Schritt der Zentralisierung der Macht durch die absolutistische Monarchie ein wichtiger Fortschritt, weil sie dem Handel durch die Bündelung militärischer Kräfte den Rücken stärkte, und so maßgeblich zu seiner Ausweitung beitrug (Vgl. Aumüller, Roske, 129).

Die weitere Entwicklung hin in Richtung eines kapitalistischen Wirtschaftssystems kann als ein zentraler Antrieb für die politische und gesellschaftliche Entwicklung in der Zeit seit dem 16. Jahrhundert gesehen werden. Die Anforderungen an Militär, Arbeitskräfte und Rohstoffe bestimmten in weiten Teilen die politischen Entscheidungen.

Waldeyer bezeichnet in seiner Analyse der Schulpolitik des 18. Jahrhunderts die „Verflechtung von ökonomischen, politischen und militärischen Interessen als Hauptcharakteristikum der Schulpolitik (...), wobei Verflechtung hier beinahe als Unentwirrbarkeit erscheint“ (Waldeyer, 1974, 146).

Diese Zusammenhänge und die Konsequenzen, die daraus gezogen wurden, sollen hier am Beispiel Preußens beschrieben werden.

Die Situation in Preußen, ausgehend vom 16. Jahrhundert war die, dass es neben dem höheren Schulwesen auf dem Land so gut wie gar keine schulischen Einrichtungen gab, und auch in den wachsenden Städten existierte nur ein unbedeutendes privat organisiertes niederes Schulwesen; lediglich den Küstern war es zur Pflicht gemacht, einmal wöchentlich den Katechismus zu lehren (Vgl. Aumüller, 1974, 49).

Die wachsende Wirtschaft benötigte dringend mehr und besser qualifizierte Arbeitskräfte. Gleichzeitig stiegen mit dem wirtschaftlichen Wachstum die Anforderungen an die landwirtschaftliche Produktion.

Diesen Anforderungen standen aber auch ein Überangebot an Arbeitslosen wie Bettlern und Vagabunden, Armen und invaliden (vgl. ebd., 31f.) und neue, verbesserte landwirtschaftliche Anbaumethoden gegenüber.

Der Preußische Staat reagierte zwar, indem er in Zwangsanstalten, wie „Zucht-, Arbeits-, Armen-, Waisen- usw. Häusern“ (ebd. 37) jene ungenutzten Arbeitskräfte (vgl. ebd. 33), und damit den im 17. und 18. Jahrhundert überwiegenden Teil der Arbeiter zur Verfügung stellte,

konnte damit aber nicht gegen die damit verbundenen Qualitätsschwankungen der Produkte durch häufige Wechsel der Insassen der Anstalten und die damit verbundenen Einlernprozesse (vgl. ebd. 37) und gegen die Vorurteile, die die Bauern gegenüber neuen Methoden und Lebensmitteln hatten, ankommen (vgl. ebd. 43). Zudem reichten die zwangsweise zur Verfügung gestellten Arbeitskräfte für die sich weiter ausdehnenden kapitalistischen Produktionsmethoden bald schon nicht mehr aus (vgl. ebd., 42).

Um auf diese Herausforderungen effizient reagieren zu können, stellte der „fürstliche Absolutismus (...) in der Epoche des Übergangs vom Feudalismus zum Kapitalismus ein wesentliches progressives Element“ (Aumüller, Roske, 1974, 129) dar.

Er ermöglichte eine zentrale und damit effiziente politische Steuerung. Allerdings stellte dieses System auch hohe Anforderungen an die Verwaltung. Das dafür benötigte Personal wurde aus den Absolventen des höheren Schulwesens rekrutiert. In diesem Sinne hatte der Staat ein natürliches Interesse an schulischer Bildung, allerdings eben nur an der Bildung von, vorwiegend Adligen, zukünftigen Funktionsträgern.

Um nun aber die kapitalistisch betriebenen Produktionszweige zu sichern, musste ein Wandel in der gesellschaftlichen Haltung bewirkt werden, um die Bevölkerung zu der freiwilligen Unterordnung unter das neue System der Arbeitsteilung zu bewegen. Weiterhin musste, um die gestiegenen Anforderungen an die Landwirtschaft umsetzen zu können, auch die Haltung der Landbevölkerung weg von ihren Vorurteilen gegenüber Neuem verändert werden.

Es sollte nun also versucht werden, durch erzieherische Einwirkung die Gesinnung der Bevölkerung an die neuen wirtschaftlichen Bedingungen anzupassen.

Die Institution, in der die Erziehung im Sinne einer ideologischen Indoktrination umgesetzt werden sollte, war die Schule. Sie war also darauf gerichtet, die

Arbeitskraft zum Lohnarbeiter zu qualifizieren. Mit dieser Entscheidung, Schulen für die breite Bevölkerung einzurichten, verfolgte der Staat also zuvorderst ökonomische Interessen. Wesentlich ist nun, dass die Schule von Beginn an im Sinne einer wirtschaftspolitischen Maßnahme als staatliche Einrichtung gedacht wurde. Ein weiteres Interesse, das der Staat an der Schule hatte, war die Hoffnung, auf diese Weise durch Erziehung (!) der Armut im Lande entgegen zu wirken. (Vgl. Aumüller, 1974, 43 ff., 64f.)

In der Folge kam es unter dem König Friedrich I zu vereinzelt Schulgründungen. Von einer planmäßigen Erziehung konnte aber noch keine Rede sein.

Erst sein Nachfolger, Friedrich Wilhelm I, brachte die Schulpolitik entscheidend voran. Zunächst reformierte und vereinheitlichte er das höhere Schulwesen, erließ aber nur vier Jahre später, also im Jahre 1717, ein Edikt, in dem er die allgemeine Schulpflicht einführte. (Vgl. Aumüller, 1974, 51)

Waldeyer schreibt hierzu: „Daß staatliche schulpolitische Maßnahmen sich nicht nur auf das >höhere< Schulwesen bezogen, sondern auch auf das Landschulwesen, ist verständlich, schließlich wurden dort Arbeitskräfte miterzogen und gebildet, die die wirtschaftlichen Grundlagen der feudalen Gesellschaftsordnung schufen. Die Erhöhung vor allem der landwirtschaftlichen Produktivität, die wegen mangelnder Kenntnisse der bäuerlichen Bevölkerung über Naturereignisse, Bodenbearbeitungs- und Bebauungsmethoden, Viehhaltung usw., wegen der Frondienste und der Leibeigenschaft nicht ihre objektive Grenze erreichte, bildete die ökonomische Voraussetzung, um die feudalen Macht- und Herrschaftsverhältnisse mittels Militär und Bürokratie nach außen und innen zu sichern.“ (Waldeyer, 1974, 147)

Zusammenfassend ist an dieser Stelle also festzuhalten, dass zu Beginn des 18. Jahrhunderts die Schule als Institution in Preußen entstand. Zu diesem Zeitpunkt war ihr erklärtes Ziel aber nicht die Entfaltung der einzelnen Individuen, sondern vielmehr die Steigerung der wirtschaftlichen Produktivität durch Erziehung der Bevölkerung.

Als besonders wirkungsvoll konnte sich die Verordnung der Schulpflicht aber nicht zeigen. Der Nutzen wurde von der Bevölkerung zunächst nicht erkannt, so dass das Argument, die Kinder wären für die eigene Landwirtschaft unerlässliche Arbeitskräfte, die Bauern dazu veranlasste, ihren Nachwuchs nur unter Zwang in die Schulen zu schicken. (Vgl. Aumüller, 1974, 51)

Einen weiteren Ausbau des Landschulwesens verfolgte auch Friedrich II, der Friedrich Wilhelm I nachfolgte (vgl. ebd., 1974, 54). 1763 erließ er dann das General-Landschul-Reglement, das in 26 Paragraphen die Ausgestaltung der Schule regelt. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass er die Schule nun der staatlichen Aufsicht unterstellt.

Es folgten in den nächsten Jahrzehnten weitere Schritte zu der vollständigen Verstaatlichung der Schule. (Vgl. ebd. 55 f.)

Ganz bewusst sollte der Unterricht aber nicht über die nötigsten elementaren Grundkenntnisse hinausführen, denn es war zwar beabsichtigt, die Produktivität der Bauern und der Lohnarbeiter zu verbessern, eine Möglichkeit zu sozialem Aufstieg sollte er aber nicht darstellen. Was der König als größter Feudalherr des Landes aber nicht im Sinn hatte, war die einfache Bevölkerung so weit zu qualifizieren, dass sie begann, sich aus den persönlichen Abhängigkeiten zu emanzipieren. (Vgl. ebd. 55ff)

Kennzeichnend für das niedere Schulwesen dieser Zeit war die Situation der Lehrkräfte. Der Mangel an ausgebildeten Lehrern, bzw. der Mangel an Mitteln, die für die Einstellung von Lehrern zur Verfügung gestellt wurden, war ein großes Hindernis für die Umsetzung der Schulpflicht. Das wenige Geld, das Lehrer verdienen konnten, führte dazu, dass die Gemeinden bei der Einstellung kaum eine Wahl hatten. Da es keinen eigenständigen Berufsstand und auch keine einheitliche Ausbildung für diese Lehrer gab, wurden die Lehrkräfte meist aus anderen Berufen rekrutiert. Die Bestimmungen, welche Qualifikation eine Lehrkraft mitbringen musste waren nicht eindeutig geklärt. Im Allgemeinen Landrecht von 1794 wurde lediglich ein Zeugnis über die Tauglichkeit verlangt. So wurden vielfach Handwerker und ehemalige Soldaten für diese Tätigkeit herangezogen,

die diese Tätigkeit meist nur als Nebenbeschäftigung ausübten oder die Aufgaben an ihre Frauen oder Gesellen delegierten.

Die Versuche der Regierung diesem Umstand abzuhelpen blieben aber ohne nennenswerte Ergebnisse (Vgl. ebd., 60 ff.).

Diese beschriebene Form der Elementaschulen, wie sie im 18. Jahrhundert in Preußen eingerichtet wurden geriet aber bald schon in die Kritik: „Die der feudalen Produktionsweise entsprechende, fast ausschließlich ideologische Qualifizierung der Produktivkraft, die religiöse Erziehung zur Unterwerfung unter die persönlichen Abhängigkeiten des Produktionsverhältnisses, versagt vor den Bedürfnissen einer ausgedehnten Warenproduktion“ (ebd., 66).

Es wurde die Forderung laut, Lehrunterricht mit Arbeitsunterricht, in dem die Kinder die Möglichkeit hatten, „Gesinnungen, Arbeitsamkeit und Fleiß auf der Stelle zu beweisen“ (ebd.).

Aus diesem Gedanken heraus entwickelten sich sogenannte Industrieschulen, in denen Lehrunterricht mit produktiver Arbeit für kapitalistische Unternehmer verbunden wurde. Solche Industrieschulen wurden dann vorwiegend in den oben bereits erwähnten Zwangsanstalten für Kinder und Jugendliche eingerichtet. Sie zielten neben einer Steigerung der Produktivität auch darauf, eine wachsende proletarische Schicht daraufhin zu erziehen, dass sie die neuen Eigentumsverhältnisse akzeptierten. Durch die Verwendung der Kinder und Jugendlichen als produktive Arbeitskräfte konnte der Staat so einerseits die Kosten für deren Unterbringung und Erziehung durch Lohnabzug reduzieren, und andererseits die inneren Machtverhältnisse sichern. (Vgl. Aumüller, 1974, 70 ff.)

Dass bis zum Ende des 18. Jahrhunderts die Zahl der Bauernkinder, die der Schulpflicht folgten stetig stieg, war nicht zuletzt auch dieser Schulform geschuldet, in der die Kinder oft mehr Lohn nach Hause bringen konnten, als ihre dortige Arbeit wert gewesen wäre (vgl. ebd., 59).

Neben dem höheren Schulwesen für die privilegierten Schichten und dem neuen niederen Schulwesen für die einfache Bevölkerung etablierte sich etwas später auch ein mittlerer Bildungssektor. Hierbei „handelte es sich in der Mehrzahl um interne Ausbildungsangelegenheiten des bürgerlichen Standes, der versuchte, für

seine wirtschaftliche Entwicklung und vor allem für leitende, organisierende und technische berufliche Aufgaben den Nachwuchs heranzubilden“ (Waldeyer, 1974, 149). Der aufstrebende bürgerliche Berufsstand bedurfte einer Bildungseinrichtung, die an ihre wirtschaftlichen Erfordernisse angepasste Inhalte vermitteln konnte. Dazu gehörten über die Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens hinaus auch realistische Bildungsinhalte, die sich aus den tatsächlichen wirtschaftlichen Gegebenheiten herleiteten, wie beispielsweise Fremdsprachen, Geographie und Ökonomik. Sie bedurften also einer Schule, die weit über die Möglichkeiten der Elementarschulen hinausgingen, die aber gleichzeitig einen stärker berufsvorbereitenden Charakter haben sollten, als die höheren Schulen. In diesem Sinne entwickelte J. J. Hecker 1747 die „Ökonomisch-Mathematische Realschule“, die neben der zweckmäßigen Verbindung von Inhalten und Berufsvorbereitung auch einige pädagogisch fortschrittliche Elemente enthielt. Die Schüler wurden zur Selbsttätigkeit angehalten und bekamen die Möglichkeit der konkreten Anschauung von, beispielsweise, Arbeitsgeräten.

Dass Friedrich II in den neuen Realschulen eine Möglichkeit sah, qualifizierte Lehrkräfte für die Landschulen zu gewinnen, führte zu einer „sporadischen“ finanziellen Unterstützung für diesen mittleren Bildungssektor. Zu einer schnellen Ausbreitung dieses neuen Schultyps führte diese Unterstützung jedoch nicht, dafür war diese neue bürgerliche Mittelschicht politisch noch nicht einflussreich genug (vgl. Waldeyer, 1974, 151 ff.).

Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die Entstehung der Schule als Institution als eine eigentlich wirtschafts- und in gewissem Sinne auch sicherheitspolitische Maßnahme erfolgte. Durch die Einführung von Land- und Elementarschulen, darunter auch der Typ der Industrieschulen, sollten durch erzieherische Einwirkung die Bevölkerung zur Akzeptanz der neuen Eigentums- und damit auch Machtverhältnisse zu bewegen und durch eine spezifische Vermittlung von Inhalten ihre Produktivität, sowohl in der Landwirtschaft, als auch in den Manufakturen zu steigern.

Das höhere Schulwesen diente dem Staat zur Qualifizierung seiner Verwaltungsbeamten und erfüllte zudem den Zweck, in einer sich zum

Kapitalismus hin wandelnden Gesellschaftform, die bestehenden sozialen Unterschiede der Stände weltlich durch das Leistungskriterium zu legitimieren.

Mit der Ausweitung der kapitalistischen Produktion wuchs aber auch die neue Bevölkerungsschicht des bürgerlichen Mittelstandes heran. Diese Gruppe war zwar zunächst politisch noch ohne großen Einfluss, brauchte aus eigener Initiative heraus aber einen neuen Schultyp hervor, der neue, realistische Inhalte vermittelte, gleichzeitig aber auch unmittelbar auf die Berufsvorbereitung gerichtet war.

Es hat sich also im 18. Jahrhundert in Preußen ein dreigliedriges Schulwesen entwickelt, dass durch verschiedene Verordnungen immer mehr unter staatliche Aufsicht gestellt wurde.

2.3. Das frühe 19. Jahrhundert

Da die Entwicklungen im 19. Jahrhundert einander teilweise gegenläufig waren, können sie hier nicht in einem einzigen Zuge dargestellt werden. Bei der Unterteilung werde ich mich an der Phase der Reformen zu Beginn des Jahrhunderts und an der Zeit des Vormärz und der Restauration orientieren.

Nach dem Zusammenbruch Altpreußens unter dem Ansturm der französischen Armee 1806/07, brach ein großer Reformeifer aus, der die „Wiedergeburt“ Preußens zum Ziel hatte. Die angestrebten Reformen waren umfassend und sollten zu einer grundlegenden Erneuerung des gesellschaftlichen Lebens führen. Die Ergebnisse, die in Frankreich gewaltsam durch die Revolution erreicht wurden, sollten nun in Preußen durch Reformen von oben ebenfalls umgesetzt werden.

Dass zu diesem Zweck Politik und Pädagogik gemeinsam auf das Ziel gesellschaftlicher Erneuerung hinwirken mussten, war Konsens unter den Reformern, sowohl der politischen, als auch der schulischen.

Innerhalb der gesamten Reformen sollte also die Bildungsreform eine zentrale Rolle spielen. Zentrale Prinzipien für diese neue Bildung wurden, abgeleitet von den, durch die kapitalistische Wirtschaftsentwicklung und die philosophischen und politischen Entwicklungen, die die Aufklärung hervor gebracht hatte, in der, vor

allem schon in pädagogisch progressiveren Realschulen bewährten, Selbsttätigkeit der Schüler, die der Entfaltung der eigenen Kräfte im Sinne von Selbstverantwortung dienen sollte, und dem noch wichtigeren Prinzip der allgemeinen Menschenbildung gesehen. Dieses zweite Prinzip bedeutete eine erhebliche Ausweitung der Inhalte der allgemeinen Schulen, denn eine rein zweckmäßige Bildung, die durch den zukünftigen Berufsstand im Sinne einer Festigung der Verhältnisse durch deren soziale Reproduktion bereits determiniert war, wurde für die angestrebte Entfaltung der persönlichen Kräfte als nicht ausreichend angesehen.

Die Forderungen an eine Bildungsreform mussten aber noch weiter gehen. Schließlich sollten durch sie der Bevölkerung, die es gegen die französische Besatzungsmacht zu mobilisieren galt und die zudem auch mit höheren Steuern für das Bildungswesen aufkommen musste, Beteiligungsrechte an der zukünftigen „Repräsentation“ des Staates in Aussicht gestellt werden.

Die hier, insbesondere von dem damaligen Sektionschef Wilhelm von Humboldt in Umrissen angedeutete demokratische Teilhabegesellschaft setzte aber auch in der Bildung neue Chancen voraus. Solche Chancen sollte die allgemeine Menschenbildung nicht nur durch neue Inhalte und eine gewisse Loslösung von beruflichen Perspektiven, sondern auch durch eine einheitliche Organisation der Bildung von der Elementarschule bis zum Universitätsstudium eröffnet werden.

In dieser Zeit wandelte sich also auch die angestrebte Funktion der Schule. Sie sollte nun nicht mehr vorrangig der Selektion und damit der Sicherung der Herrschaftsverhältnisse, sondern vielmehr der sozialen Integration dienen.

Gleichwohl war der hohe, eigentlich noch unerreichbare Anspruch dieser Forderungen an eine Chancengleichheit, die sich aus der neuen Rechtsgleichheit ergeben sollte, selbst dessen eifrigsten Verfechtern bewusst, die trotz aller Gleichheit aufgrund der unterschiedlichen materiellen Verhältnisse unterschiedliche Verweildauern für die Kinder in einem solchen einheitlichen Schulsystem annahmen.

(Vgl. Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 29 ff.)

In diesem Reformprozess war allerdings die Interessensbasis der Befürworter dieser neuhumanistischen Bildungsreform nicht groß genug, um sie gegen den

wachsenden Widerstand des grundbesitzenden Adels durchzusetzen. Stattdessen zerfiel die umfassende Reform in ihre Bruchstücke, die jeweils einer eigenen Dynamik folgten.

Die besten Ausgangsbedingungen für diese einzelnen Teilreformen boten sich im gelehrten Schulwesen, welches noch sehr differenziert war. Es konnte dort direkt an die schon langen Bemühungen um die Verbesserung dieses Bereichs angeschlossen werden, da die höhere Bildung sich zunehmend in einer engen funktionalen Verbindung mit dem Staatswesen verquickt war.

Das heißt, der Staat rekrutierte seine Beamten aus den hochqualifizierten Abgängern der höheren Schulen, und weitete im eigenen Interesse seine Kontrolle über diesen Bereich weiter aus.

Durch die Einführung von Staatsprüfungen wurde zunächst eine Normierung dieser Bildungsinstitutionen erreicht, die die Anschlussfähigkeit an das universitäre Studium gewährleistete. Es wurden dadurch aber auch im Sinne einer verschärften Leistungsauslese die geburtsständischen Privilegien des Adels zurückgedrängt. Am Ende dieses Normierungsprozesses stand das einheitliche humanistische Gymnasium, als die einzige Schulform, die zum Besuch einer Universität qualifizierte. Allerdings wurde nur ein kleiner Teil der bestehenden höheren Schulen als solche Gymnasien eingestuft, wodurch sie, auch sozial, an Exklusivität gewannen.

Dass nun im Staatswesen erstmals auch zwischen einem höheren und einem niederen Staatsdienst unterschieden wurde, wobei eine gymnasiale Bildung die Zugangsvoraussetzung für den höheren Staatsdienst wurde, beschränkte aber gleichzeitig auch die Ambitionen der einfachen Bevölkerung. Es wurden also unter der Maßgabe des neuen universalistischen Selektionsprinzips der Leistung die alten geburtsständischen Privilegien aufgehoben, gleichzeitig wurden auf diese Weise aber die Aufstiegsmöglichkeiten deutlich eingeschränkt.

Die finanzielle Abhängigkeit des Elementarschulwesens machte eine Neugestaltung beinahe unmöglich. Nur eine erfolgreiche Steuerreform, die aber ebenfalls am Widerstand des Adels scheiterte, hätte den Reformern die nötigen Ressourcen einbringen können. So konnte also eine Reform dieser allgemeinen Schulen nicht vorwärts kommen.

In der Folge solcher ungleichen Entwicklungen entfernten sich die höhere und die elementare Bildung zunehmend voneinander, anstatt in einem umfassenden allgemeinen Schulwesen aufzugehen.

Als Konsequenz dieser Absonderung entwickelten sich auch zwei institutionell getrennte Lehrerstände.

Die Lehrer der höheren Schulen, bzw. der Gymnasien zeichneten sich, entsprechend der staatlichen Vorgaben, durch ihre universitäre Ausbildung und damit durch das Sonderwissen für die oberen Klassen, wie auch durch ihren gesellschaftlichen Status als Angehörige des höheren Bürgerstandes aus, und ihre Besoldung war dem angemessen.

Durch die gescheitert Reform des Elementarschulwesens konnte auch keine wesentliche Verbesserung für die Lehrer der Dorf- und Stadtschulen bewirkt werden. Sie wurden weiterhin zwei bis drei Jahre statt einer wissenschaftlichen, einer praktischen Ausbildung unterzogen und blieben in ihrem gesellschaftlichen Status wie auch in ihrer Besoldung weit hinter ihren Kollegen an den Gymnasien zurück (Vgl. ebd. 1993, 31ff.).

2.4. Vormärz und Restauration

In dieser Phase, ab Beginn der 20er Jahre des 19. Jahrhunderts, als mit den Karlsbader Beschlüssen die reaktionäre Kulturpolitik begann, wurde den bildungspolitischen Reformen ihre Angreifbarkeit bezogen auf eine konkrete Umsetzung ihrer hohen, unter damaligen Verhältnissen, illusionären Ansprüche zum Verhängnis. Aus der faktischen Akzeptanz von Unterschieden, vor allem materieller Art, wurde das Postulat einer naturgegebenen Ungleichheit der Menschen. Die neue Politik lehnte mit dieser Begründung die reformerischen Ideen ab und forderte dagegen wieder eine Besinnung der Schule auf ihre gesinnungsbildende Funktion, die sie neben der Kirche haben sollte. Diese Gesinnungsbildung, die auf die Akzeptanz der natürlichen Ungleichheit zielte, sollte ihrem Anspruch entsprechend, vorzüglich durch die Erziehung zum rechten Glauben erfolgen.

Die durch die niedrigen Verdienste der Familien, die auf der Suche nach Arbeit in die Städte zogen, oftmals notwendig gewordene Kinderarbeit, die im Gegensatz

zu der Mithilfe in der Landwirtschaft in den Fabriken bedeutend systematischer und intensiver war, wurde in ihren Auswüchsen zwar kritisch gesehen, jedoch betrachtete man sie auch als pädagogisch sinnvoll, da sich die Kinder, ganz im Sinne der „naturgemäßen Ungleichheit der Standeserziehung“ (Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 54), so schon früh an entsprechende Tätigkeit gewöhnten.

Als aber mit dem Aufkommen der Industrialisierung vermehrt Maschinen eingesetzt werden konnten, waren die Unternehmer nicht mehr auf Kinder als billige Arbeitskräfte angewiesen, so dass im Laufe der Zeit mit dem Rückgang der Kinderarbeit auch die Umsetzung der allgemeinen Schulpflicht bedeutend voran kommen konnte. So konnte also erst während dieser Zeit, trotz früherer Bemühungen, durch die Schulpflicht wirklich der größte Teil der Kinder erreicht werden.

Dieser Erfolg, wie auch die Tatsache, dass während der Zeit im Vormärz entgegen der naheliegenden Vermutung keine wirkliche Bildungsbeschränkung, sondern vielmehr ein rascher Ausbau der Lehrerseminare stattfand, zeugen von einer gewissen Kontinuität in der Bildungsentwicklung trotz inhaltlich eher gegenläufiger diesbezüglicher Haltungen. (Vgl. ebd., 47ff.)

Auch wenn hier nun keine neuen Ideen die Bildungspolitik vorantreiben, sondern nur die vorangegangenen Reformen zur Frucht gebracht werden konnten, „wird man davon ausgehen müssen, daß um die Jahrhundertmitte gerade im europäischen und im transatlantischen Vergleich die Führungsrolle Preußens in der Bildungsentwicklung unbestritten gewesen ist“ (Kuhlemann, 1992, zitiert in: Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 53).

Unter der konservativen Politik, die an einer weiteren Reformierung des Elementarschulwesens nicht interessiert war, formierte sich allmählich aus einer Vielzahl von Keimzellen, bis ins Jahr 1848, dem Jahr der Märzrevolution, ein bildungspolitisch selbstbewusster eigener Berufsstand der Volksschullehrer, der seine Forderungen nach einem kostenfreien, allgemeinen und einheitlichen Volksschulwesen unter sachverständiger Leitung von echten Schulmännern, wie auch nach einer Reform der Lehrerausbildung und der bürgerlichen Stellung des

Lehrpersonals auf der Gründungsversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins deutlich artikulierte.

In Regierungskreisen beobachtete man diese Entwicklung, besonders als die Themen auf den Zustand der Schule im Allgemeinen ausgeweitet wurde, sehr kritisch. Nach der Märzrevolution, für die die Lehrer als Urheber verantwortlich gemacht wurden, wurde die Ausbildung der Elementarschullehrer in den Seminaren in eindeutigen Regelungen, den „Stiehlschen Regulativen“ einer deutlichen Bildungsbegrenzung unterworfen.

Der Nachwuchs sollte sich nun in einem geregelten Kreislauf aus den unteren Schichten selbst rekrutieren, und wurde dann in den Lehrerseminaren mit bestimmten Lernverboten konfrontiert, die alles was nicht als Regelfall im Unterricht an einer Elementarschule anzusehen war, ausschloss. Dieser solche Regelfall war nun eine einklassige Landschule. Was sie also zu lernen hatten, war eine bloße Technik des Unterrichtens, so dass der Unterricht nicht der Aufklärung und Emanzipation, sondern der Bildung von Bürgern diene, die, in dieser Reihenfolge, zunächst evangelische Christen, dann Untertanen Seiner Majestät und erst an dritter Stelle Bürger, die einer elementaren Bildung bedurften (Vgl. Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 57ff.).

Wesentliche Entwicklungen gab es unter dieser Politik nun nur in den höheren Schulen. Da auch die Realschulen den revolutionären, liberalen Gedanken eng verbunden waren, hatten auch sie es nach der gescheiterten Märzrevolution schwer. Nur durch die starke Unterstützung ihrer Fürsprecher, die vor allem aus dem bürgerlichen Lager kamen, wurde bald die neunjährige Realschule mit den Kernfächern Latein und Mathematik als Realschulen erster Ordnung den humanistischen Gymnasien an die Seite gestellt. Zwar folgte dem ein Aufschwung dieser Schulart, dennoch verblieb der größte Teil der höheren Schüler auf den althergebrachten humanistischen Gymnasien, da diese, im Gegensatz zu den Realgymnasien auch den Weg in eine höhere Beamtenlaufbahn offen hielt.

Die übrigen Realschulen, die nicht in die erste Ordnung eingestuft wurden, mussten, bis auf eine einzige Ausnahme, allesamt ihre Lateinlosigkeit aufgeben, um ebenfalls, wie die Realschulen erster Ordnung dem höheren Schulwesen zugeordnet zu werden.

Die neuen Realgymnasien sollten mit ihrem Abschluss zum Besuch, durch wachsende wirtschaftliche Interessen entstandener, Technischen Hochschulen berechtigen, was aber ihren Stand in der Konkurrenz zu den humanistischen Gymnasien nicht wesentlich verbesserte, da, wie oben bereits erwähnt, die meisten höheren Schüler diejenigen Schulen bevorzugten, die ihnen alle Möglichkeiten, inklusive derer, Technische Hochschulen, die nicht auf die Bedürfnisse des höheren Beamtenstandes, sondern auf die der bürgerlichen Unternehmer zugeschnitten waren, zu besuchen, offen hielt (Vgl. ebd., 65 ff.)

2.5. Deutsches Kaiserreich

Mit der Zeit setzte sich die Erkenntnis durch, dass die Anforderungen durch die stetig wachsende Industrie und die damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen, insbesondere die Landflucht, wenn auf sie nicht reagiert würde, eine große Gefahr für die Gesellschaft von „erwerbsunfähige(n) und urteilslose(n) Menschen“ (Falk, 1879, zitiert in Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 111) ausgehen würde. Es wurde deshalb als dringende Verpflichtung des Staates angesehen, die Bildungsmöglichkeiten für das Volk zu verbessern. Entgegen der bisherigen Politik der Bildungsbeschränkung wurden in den „Allgemeinen Bestimmungen“ von 1872 entscheidende Verbesserungen für das Elementarschulwesen beschlossen. So wurde die bisherige Normauffassung einer einklassigen hin zu einer mehrklassigen Volksschule korrigiert, wobei die Unterrichtung weiterhin nur durch einen Lehrer erfolgen sollte. Von besonderer Bedeutung ist aber, dass nun erstmalig, orientiert an den Bedürfnissen der Industrie, ein Teil des Religionsunterrichts zugunsten des Ausbaus der Realienfächer reduziert wurde. Diese Reform ging auch mit einer erheblichen Aufstockung staatlicher Mittel für die Elementarschulen einher, die neben einem Ausbau des Schulwesens auch zu verbesserten Einkommen und einer gesellschaftlich anerkannten Stellung der Lehrerschaft als kleine Beamten führten.

Eine weitere Neuerung dieser Allgemeinen Bestimmungen war die Einrichtung eines staatlichen Mittelschulwesens, das gegenüber den Volksschulen eine höhere Bildung vermitteln, und so den Interessen der bürgerlichen Mittelschicht und den lokalen Anforderungen der Industrie entgegen kommen sollte.

Gleichzeitig blieben sie aber ohne eine Berechtigungsfunktion gegenüber den gymnasialen Schultypen in ihren Aufstiegsmöglichkeiten zurück.

Auch hier zeigen sich, wie schon seit dem Aufkommen eines staatlichen Schulwesens, die konkurrierenden Interessen von Herrschaftssicherung und Modernisierung.

Dass dieser Widerstreit nun nicht zum Vorteil der Modernisierung entschieden war, sollte sich daran zeigen, dass Wilhelm II seine Schule ausdrücklich als Mittel im Kampf gegen die Sozialdemokratie verstand und dass er ganz in diesem Sinne auch die weitere Ausdifferenzierung mit neuen, aber deutlich beschränkten Aufstiegsmöglichkeiten, zur Sicherung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse nutzte.

(Vgl. ebd. 107 ff.)

Nur am Rande sei an dieser Stelle auch auf die Anerkennung der höheren Töchterschulen als höhere Schule hingewiesen, was aber der Lateinlosigkeit derselben wegen keinerlei Berechtigung mit sich brachte. Dieser Schultyp, der der Abgrenzung der höheren bürgerlichen Töchter gegenüber einfacheren Mädchen, über die sie später als Mägde zu gebieten hatten, diente, blieb aufgrund seines nicht allgemeinen Interesses weiterhin ein privater Schulzweig. (Vgl. ebd. 87 ff.)

An dieser Stelle sind zusammenfassend nochmals in groben Zügen die wesentlichen Entwicklungen der Institution Schule während des 19. Jahrhunderts nachzuzeichnen.

Sollte zu Beginn dieses Jahrhunderts unter dem Eindruck der Französischen Revolution die Schule als Mittel der Befreiung und im Sinne neuhumanistischer Bildungsideale reformiert werden, so konnten die konservativen Kräfte zunächst eine solche umfassende Reform, die ein allgemeines einheitliches Schulsystem zum Ziel hatte, verhindern. Mit dem Wiedererstarken dieser konservativen Adelsschicht, wurde das elementare Schulwesen einer strikten Bildungsbeschränkung unterworfen, die vielmehr die Sicherung der gesellschaftlichen Verhältnisse ermöglichen sollte.

Doch trotz dieser Beschränkung gelang es erst in dieser Zeit, die allgemeine Schulpflicht, die zwar formell bereits seit gut einhundert Jahren bestand, annähernd auch zu erfüllen.

Reformen des höheren Schulwesens hatten gleichsam die Sicherung der Machtverhältnisse zum Ziel, brachten aber durch die Normierung von Abschlussprüfungen und Berechtigungen mit dem Kriterium der Leistung eine entscheidende Veränderung gegenüber der Berechtigung durch den Geburtsstand mit sich, die dennoch aber für die breite geburtsständisch niederere Gesellschaft unerreichbar blieb.

Erst die immer weiter gewachsene Industrie und die damit verbundenen gesellschaftlichen Herausforderungen gaben Anlass, die Bildungsbeschränkung der Elementarschulen zumindest zu reduzieren, um den gewachsenen Anforderungen, auch im Interesse der Herrschaftssicherung und des inneren Friedens, zu entsprechen. Zu diesem Zweck wurde im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts dann auch ein staatliches Mittelschulwesen aufgebaut.

Es lässt sich hier schon eine prinzipielle Dreigliederung des Schulsystems feststellen, wie sie noch bis heute nachwirkt.

2.6. Weimarer Republik

Ausgehend von der Revolution 1918 versuchten verschiedene Kräfte, den Staat in neue Bahnen zu lenken. Die wesentliche Entwicklung dieser Zeit war die Ausrufung der ersten Demokratie auf deutschem Boden, der Weimarer Republik. Ganz im Sinne der neuen demokratischen Verfassung traten nun auch wieder die Volksschullehrer mit ähnlichen Forderungen (Vgl. Deutscher Lehrerverein, 1919) wie schon 1848 auf den Plan. Gestützt auf eine parlamentarische Mehrheit der Parteien der Weimarer Koalition konnten sie, bis diese Mehrheit bei der Reichstagswahl 1920 zu einer Minderheit wurde, einige wichtige Fortschritte erzielen. So wurde nun eine einheitliche, für alle Schüler verbindliche, vierjährige Grundschule eingeführt, die durch das Verbot von privaten Vorschulen, tatsächlich für alle Schüler verbindlich wurde. Auf dieser gemeinsamen Grundschule sollte das weitere Schulwesen aufbauen. Sie konnten nun alle Kinder unentgeltlich besuchen und, zumindest theoretisch durch ihrer am Leistungsprinzip

ausgerichteten Selektion, auch zu allen höheren Schulen, einschließlich der Gymnasien, Zugang finden. Der Besuch der höheren Schulen, die noch immer ein Schulgeld kosteten, wurde durch staatliche Zuschüsse unterstützt und so prinzipiell einer breiteren Schicht der Bevölkerung ermöglicht.

Da die Selektion aber im Wesentlichen nicht normiert und anstatt positiv von der Grundschule, als negative Selektion durch die weiterführenden Schulen durchgeführt wurden und dass diese Selektion keiner Aufsicht unterstellt war, zeigt, dass der demokratische Anspruch dieser neuen und fortschrittlichen gemeinsamen Schule nicht umfassend erfüllt wurde.

Dass die Umsetzung der bis 1920 schon erreichten Reformen nur unvollständig gelang, lag einerseits an dem starken Widerstand der konservativen Kräfte, rührte aber andererseits von ökonomischen Sachzwängen her, die durch Inflation und Massenarbeitslosigkeit entstanden waren. (Vgl. Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 121 ff.)

Weniger hart umkämpft waren das mittlere und das höhere Bildungswesen. Das ist einerseits der Interessensbasis der konservativen Kräfte geschuldet, andererseits aber auch der Tatsache, dass nicht mehr die Differenzierung der Schulformen und die soziale Konsequenz, sondern nur noch der Zugang zu diesen Schulformen in Frage gestellt wurde. Eine hierarchische Gliederung wurde grundsätzlich akzeptiert, sofern sie an das Kriterium der Leistung gebunden war.

So wurde die Frage nach der Berechtigungsfunktion der mittleren Schulen dadurch beantwortet, dass sie einerseits durch Verlängerung ihrer Kurse und der Hinzunahme einer zweiten Fremdsprache das Niveau der höheren Bildung erreichen konnte, andererseits wurde der Mittleren Reife die Berechtigung zum Zugang zu Berufen mittleren Ranges zugesprochen.

Für die höhere Bildung war wichtig, dass nun die höheren Töchterschulen ebenfalls ihr zugeordnet wurden. Dabei blieb aber die Geschlechtertrennung erhalten.

Eine weiter bemerkenswerte Entwicklung lag darin, dass in dieser Zeit vermehrt Reform-Anstalten gegründet wurden, die zwar ebenfalls auf einer vierjährigen Grundschule aufbauten, aber danach verschiedene weitere Möglichkeiten offen hielten. Ein besonderer Vorteil dieser Schulen lag in ihrer eigenständigen Finanzierung, wodurch sie die Staatskasse erleichtern konnten. (Vgl. ebd. 130 ff.)

Mit solchen Veränderungen im Schulwesen sollte nun auch die Ausbildung der Volksschullehrer reformiert werden. In Art. 143 der Weimarer Verfassung wurde diesbezüglich eine einheitliche Lehrerbildung, orientiert an den Grundsätzen für die höhere Bildung gefordert (Die Schulartikel der Verfassung des Deutschen Reiches, 1919). Ein solches Gesetz, das die Lehrerbildung regeln sollte, kam aber nicht zustande, sie blieb in den einzelnen Ländern unterschiedlich organisiert. Während Württemberg und Bayern an der bestehenden getrennten Ausbildung festhielten, setzte Preußen die Bildung der Volksschullehrer nun an „Pädagogischen Akademien“ um, die zwar von der universitären Ausbildung getrennt blieben, dennoch aber das Abitur zur Voraussetzung hatten. Hier fand also tatsächlich eine gewisse Annäherung im Sinne des Artikels 143 der Verfassung statt. (Vgl. Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 128 f.)

Zusammenfassend können die schulischen Reformen in der Weimarer Republik als ein erster Schritt zu einer Demokratisierung des Schulsystems gewertet werden. Das bisherige segregierte Bildungssystem wurde in den ersten vier Jahren vereinheitlicht und erst danach vertikal verzweigt, wobei die grundsätzliche hierarchische Gestaltung beibehalten blieb. Wenngleich wenig objektiv, wurde das Kriterium der Leistung als entscheidend für die schulische Laufbahn angesehen und weitgehend akzeptiert. Das breite Aufstiegsstreben, das mit der Demokratisierung verbunden war, führte aber innerhalb dieser bestehenden Hierarchien zu einer Vielzahl an möglichen Bildungswegen. So ermöglichte beispielsweise die Mittelschule einerseits einen mittleren Abschluss, andererseits aber auch die Möglichkeit, durch Aufbau einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen.

2.7. Nationalsozialismus

Der Nationalsozialismus hatte keine umfassende Konzeption für seine Bildungspolitik. Vielmehr war sie bestimmt durch die Einbindung in das ideologische Indoktrinationssystem und die Reaktion auf unmittelbare Schwierigkeiten.

So war die anfängliche Bildungsbeschränkung eine Möglichkeit, der, aus den Aufstiegsmöglichkeiten des Weimarer Schulsystems entstandenen Überfüllung der höheren Schulen und Universitäten zu begegnen. Schule wurde in dem ideologischen Gebäude der Nationalsozialisten eher gering geschätzt. Sie sollte den unmittelbaren Anforderungen der Berufe genügen, und brauchte nicht darüber hinauszugehen. Dennoch vermittelten die schulpolitischen Maßnahmen nach der Machtergreifung den Eindruck der Fortschrittlichkeit. Die Verwaltung wurde zentralisiert, es wurde die Hauptschule als verpflichtende gehobene Schule eingeführt, die vielen Formen der höheren Schulen wurden vereinheitlicht als Oberschule, wobei die Sonderform des humanistischen Gymnasiums bestehen blieb und es wurden mit den Adolf-Hitler-Schulen neue Anstalten mit elitärem Anspruch eingerichtet, die außerhalb jedes traditionellen Berechtigungswesens der parteiinternen Nachwuchsrekrutierung dienten.

Der Anspruch war zwar, „Leistung und Können“ (Benze, 1943, zitiert in Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 154) als Kriterien für sozialen Aufstieg absolut zu setzen, doch konnte dieser Anspruch außerhalb der parteiinternen Schulung, im regulären Schulsystem nicht weiter verwirklicht werden. Gleichzeitig waren Menschen nicht-arischer Abstammung von Beginn an, auch in der Bildung ausgegrenzt und benachteiligt.

Entsprechend der Geringschätzung einer zu hohen und unnützen Bildung wurde im Nationalsozialismus auch die Lehrerbildung verändert. Zunächst wurden einheitlich „Hochschulen für Lehrerbildung“ nach dem Vorbild der preußischen Pädagogischen Akademien eingerichtet und anschließend auch das erste Jahr der Ausbildung der höheren Lehrkräfte an diese Einrichtungen verlegt. Diese Entwicklung stieß bei den Volksschullehrern auf breite Zustimmung und weckte Hoffnungen auf eine weitere Annäherung der getrennten Berufsstände.

In der weiteren Konsequenz der nationalsozialistischen Geringschätzung des Berechtigungssystems der Bildungsabschlüsse wurden dann aber auch diese „Hochschulen für Lehrerbildung“ für Absolventen mittlerer Schulen und der Volksschule geöffnet.

1941 wurden dann diese Hochschulen geschlossen und durch „Lehrerbildungsanstalten“ ersetzt, an denen nur HJ-Führer dozieren sollten. Dass

es nun nur noch um ideologische Indoktrination, nicht mehr aber um Bildung nach neuhumanistischen Ansprüchen gehen sollte wird hier überdeutlich.

Doch diesen Entwicklungen zum Trotz gelang im Nationalsozialismus die Minderung der berechtigenden Funktion der Schule nicht. Vielmehr wurde ein deutlicher Leistungsrückgang offensichtlich und beklagt. (Vgl. Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 145 ff.)

Über die destruktive Schulpolitik des Nationalsozialismus brauchen nur wenige Worte verloren werden. Ohne ein stimmiges Gesamtkonzept konnten kaum zukunftswirksame Entwicklungen angestoßen werden. Der Ursprung der heutigen Hauptschule lässt sich wohl in dieser Zeit verorten. Erscheint die anfängliche Annäherung der Ausbildung der verschiedenen Berufsstände der Lehrer noch als eine interessante Entwicklung, wird sie doch durch die Herabsetzung wissenschaftlicher Inhalte und durch die bloße Funktion politischer Indoktrination als für die Institution Schule außerhalb dieses spezifischen historischen Kontextes bedeutungslos zu sein. Dass in der Schülerschaft ein deutlicher Leistungsrückgang sichtbar wurde, reicht letztlich aus, die nationalsozialistischen Modifikationen des Bildungssystems, ihre ideologische Funktion vernachlässigend, als fehlgeleitet zu betrachten.

2.8. Restauration in der BRD 1945-1965

Nach der Abspaltung der Sowjetischen Besatzungszone von den drei Westzonen, ging die schulische Entwicklung in BRD und DDR deutlich auseinander. In der DDR konnten zunächst wesentliche Veränderungen im Schulsystem erreicht werden. Besonders erwähnenswert sind die Aufhebung der Trennung zwischen höherer Bildung und allgemeiner Volksbildung und die Zusammenführung der verschiedenen sozialen Schichten in einer achtjährigen Gesamtschule.

Diese Entwicklungen wurden aber im Laufe der Zeit, durch politische und gesellschaftliche Zwänge, stark relativiert. Im Zuge der Deutschen Einigung konnte sich das Schulsystem der DDR nicht durchsetzen. Aus diesem Grund werde ich nicht weiter auf die Entwicklungen in der DDR eingehen.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs war es zunächst wichtig, der Institution Schule schnellstmöglich wieder den Betrieb zu ermöglichen. Neben der Notwendigkeit des Wiederaufbaus von Schulräumen, die im Krieg oftmals zerstört wurden, musste auch eine Restauration des, durch die Nationalsozialisten im Krieg vollends demontierten Schulwesens stattfinden.

Als Konsequenz aus den Erfahrungen im Nationalsozialismus und um tiefer liegenden gesellschaftlichen Ursachen für die Herrschaft der Nationalsozialisten zu begegnen, wurde die Reform der Schule als Teil einer umfassenden Gesellschaftsreform angesehen.

Die Schule als entscheidender Träger des Umerziehungsprogramms der alliierten Besatzungsmächte zielte darauf, die Schule grundlegend zu demokratisieren. Bildungspolitisch sollte dieses Ziel durch neue inhaltliche Bestimmungen für schulisches Lernen, den Austausch des Lehrpersonals, das an der Herrschaft des Nationalsozialismus beteiligt war und durch Veränderungen in der Schulstruktur angestrebt werden.

Eine Vielzahl von bildungspolitischen Bewegungen strebte mit Unterschiedlichen Vorschlägen nun solche Reformen an. Wieder kamen nun Forderungen nach einem einheitlichen Schulsystem auf. Nachdem 1947 wieder ein Teil der Verwaltung an die Länder übergeben wurde, legten diese, mit Ausnahme von Bayern und NRW, binnen Jahresfrist Gesetzesinitiativen vor mit dem Ziel der Umstrukturierung der Schule. Herrlitz, Hopf und Titze beschreiben dabei drei Reformtendenzen:

Erstens, die Verlängerung der gemeinsamen Grundschule auf sechs Jahre mit anschließender Verzweigung in die drei weiterführenden Schultypen (bspw. Württemberg-Baden). Zweitens, eine in sich gegliederte Einheitsschule mit einer Förderstufe, die sich an die vierjährige Grundschule anschließen sollte. Und drittens, eine zwölfjährige Einheitsschule, die nach einer achtjährigen gemeinsamen Schulzeit in einen praktischen und einen wissenschaftlichen Zweig differenzierte (Groß-Berlin).

Als sich bald darauf aber die Westzonen und die Sowjetische Besatzungszone trennten, veränderten sich die politischen Verhältnisse in den Westzonen, wodurch die bisherigen Reformansätze scheiterten. Jede Form von gemeinschaftlicher Schule wurde im Zusammenhang mit dem neuen

kommunistischen Feindbild abgelehnt. Dass die drei Westzonen nun zunehmend wieder zusammengeführt und international wieder anschlussfähig gemacht wurde, führte zu einer Stärkung der Kräfte, die wieder eine rein privatkapitalistische Gesellschaftsordnung, frei von sozialistischen Bestrebungen herstellen wollten.

Von diesen Interessen geleitet, wurden nun, auch um möglichst schnell einen regulären Schulbetrieb aufnehmen zu können, das Schulsystem aus der Weimarer Zeit, das sich nach einer vierjährigen Grundschule verzweigte, mitsamt der konfessionellen Trennung wiederhergestellt. Auch mit der Stellung der Lehrer als Berufsbeamte konnten sich wieder konservative Interessen durchsetzen.

Als sich das dreigliedrige Schulwesen wieder durchgesetzt hatte, kehrte in die bildungspolitische Debatte wieder Ruhe ein. Es folgte eine Phase, in der die keine großen Reformen mehr angestrebt wurden. Dagegen konnte das bestehende System im Sinne der Demokratisierung der Schule nun an einzelnen Stellen modifiziert werden. Dazu gehörte die Veränderung des Überganges von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, wobei der Elternwunsch mehr Beachtung finden sollte und teilweise die 5. und 6. Klasse als Beobachtungsstufe. Übergänge von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe sollten erleichtert werden, die Anforderungen des Abiturs wurden reduziert und der Besuch der Schulen wurde tatsächlich vom Schulgeld vollends befreit.

Mit dem „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens“ kam 1959 dann wieder Bewegung in die Debatte um schulstrukturelle Veränderungen. Zwar wurde die tradierte Dreigliedrigkeit nicht in Frage gestellt, es sollte aber trotzdem, begründet durch die gesellschaftlichen Veränderungen der vergangenen 50 Jahre, die Chancengleichheit in der Bildung erhöht werden. Das besondere Augenmerk lag auf der Gestaltung der Übergänge, damit die Zuweisung zu den weiterführenden Schulen einerseits „jedem Kind den Weg zu öffnen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht“ (Deutscher Ausschuss, 1964, zitiert in Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 169), andererseits sollte Tendenzen begegnet werden, wonach die höheren Schulen zunehmend mit Schülern konfrontiert waren, die ihren Leistungsansprüchen nicht genügten.

Die Kritik, die der Rahmenplan vorbrachte, wurde aber zum Ausgang weiterer Reformbemühungen.

2.9. Schulreform und Bildungsexpansion in der BRD

Nach dem steilen wirtschaftlichen Aufschwung in den ersten beiden Nachkriegs-Jahrzehnten erwuchs ein neues Interesse an der Reform des Bildungssystems in der BRD. Ausgehend von der Verknappung des Arbeitskräfteangebotes wurde an volkswirtschaftliche Überlegungen aus den USA und England angeknüpft, die von einem engen Zusammenhang von Investitionen in Bildung/ Ausbildung und dem Wachstum der Wirtschaft ausgingen.

Berechnungen zeigten aber bald schon, dass für eine breite Investition in das Bildungssystem nicht ausreichend viele Lehrkräfte zur Verfügung standen, die eine solche Weiterentwicklung des Schulsystems hätten tragen können. Daher entstand der Zugzwang, durch die Erhöhung der Abiturienten Einfluss auf die Entwicklung der Lehrerzahl zu nehmen. In diesem Zuge wurde vor allem die Durchlässigkeit innerhalb des gegliederten Schulwesens nach oben verbessert.

Es gerieten aber nun auch bisher nicht ausgeschöpfte Bildungspotentiale in den Blick. Durch empirische Untersuchungen wurde deutlich, dass vier Gruppen von Schülern offensichtlich nicht in dem Maße in der höheren Bildung repräsentiert waren, wie es deren Population erwarten ließ. Diese Gruppen waren erstens Mädchen, zweitens Katholiken, drittens Landbewohner und viertens Kinder aus Arbeiterfamilien. Trotz der nominalen rechtlichen Chancengleichheit war eine strukturelle Diskriminierung dieser Gruppen offensichtlich. Es sollten also in der Folge sozialstaatliche Maßnahmen ergriffen werden, die durch gezielte Unterstützung eine tatsächliche Chancengleichheit ermöglichen sollten.

Wie diese Chancengleichheit durch Eingreifen des Staates herzustellen war, darüber herrschte aber in den politischen Lagern Uneinigkeit. Während die liberale Seite vorwiegend auf die Veränderung von Einstellungen abzielte, die eine erhöhte Bildungsmotivation bewirken sollten, sprach sich die sozialdemokratische Seite für kompensatorische Maßnahmen innerhalb der Schule aus, die sozial bedingte Defizite dieser Kinder ausgleichen, und sie so zu besseren Leistungen befähigen sollten, um letztendlich so den Kreislauf von sozialer Benachteiligung und schlechteren Bildungschancen zu durchbrechen.

1970 gab der Bildungsrat, der 1965 gegründet und mit Fragen der strukturellen Planung betraut wurde, den „Strukturplan für das Bildungswesen“ heraus. Dieser Plan schlägt einen Aufbau als Stufenschulsystem vor. Auf der untersten Stufe beginnt der Elementarbereich, auf den dann der Primarbereich aufbaut. Diese beiden frühen Bildungsbereiche sollten noch vorwiegend der Kompensation von Defiziten und Benachteiligungen dienen. Daran anschließend sollte die 5. Und 6. Klasse als Orientierungsstufe den Druck früher Selektionsentscheidungen mindern und in die Sekundarstufe I führen, die dann einen ersten Abschluss oder aber einen Aufbau in der Sekundarstufe II ermöglichen sollte.

Die leitende Zielsetzung dieses Strukturplans war die Verbesserung der Chancengleichheit durch strukturelle Veränderungen, insbesondere durch die Möglichkeiten zur Nachteils-Kompensation in der Grundschule und zu zuverlässigeren Übergangsentscheidungen durch die Orientierungsstufe. Es sollte nun aber neben diesen äußeren strukturellen Veränderungen auch der Unterricht durchgängig an der Wissenschaft orientiert werden, um eine einheitliche Basis für alle Bildungsgänge zu schaffen.

Ein weiteres wichtiges Element in dieser Konzeption kommt, dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung folgend, entdeckendes Lernen ermöglichen sollten, zu. Dieser Punkt soll später in anderem Zusammenhang nochmals aufgegriffen werden.

Unter den erschwerten wirtschaftlichen Bedingungen durch die erste Ölkrise und den Einbruch des Wirtschaftswachstums, gerieten bildungspolitische Reformen aber in den Hintergrund und die einheitliche Umsetzung des vorgeschlagenen Stufenschulsystems scheiterte am politischen Unwillen. Anstatt ein gemeinsames Strukturmodell zu verfolgen, begannen die einzelnen Länder nun verstärkt wieder eigene Wege zu gehen. Besonders in konservativ regierten Ländern, wie beispielsweise Baden-Württemberg, konnte sich das Gesamtschulmodell nicht behaupten. Andere Länder, insbesondere die norddeutschen Stadtstaaten konnten unter reformfreudigeren Regierungen in breiterem Umfang Gesamtschulen einrichten.

Der erwünschte Erfolg des Strukturplans blieb also aus, dennoch blieb er nicht ohne Folgen. Auch in Ländern, in denen sich das vorgeschlagene Gesamtschulmodell nicht durchsetzen konnte, trug er durch Impulse zur

Erleichterung von Übergängen und durch eine inhaltliche Annäherung der Schultypen in der Sekundarstufe I, zu einer Auflockerung der strengen Unterteilung und Zuweisung der tradierten Schultypen bei. Insbesondere die Durchlässigkeit nach oben ist, besonders in der Form des Aufbaus nach Abschluss eines Schultyps, deutlich verbessert worden. (Vgl. Herrlitz, Hopf, Titze, 1993, 159 ff.)

2.10. Zusammenfassung der Institutionsgeschichte der Schule in Deutschland

Die obigen Ausführungen zeigen, dass die Entwicklungen der Schule nicht von politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen losgelöst betrachtet und verstanden werden können. Vielmehr sind sie lange Zeit nichts anderes als Reaktionen auf, und Anpassungen an gesellschaftliche Entwicklungen.

Noch bis ins 20. Jahrhundert hinein zeigt sich, dass diese Entwicklungen sich immer in einem Spannungsfeld zwischen Modernisierung und Herrschaftssicherung bewegten. Dabei waren die Modernisierungsleistungen noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, die keinesfalls gering zu schätzen sind, eher nachrangige Motivationen, die aus ökonomischen Zwängen heraus mit der zunehmenden, zunächst Ausbreitung, dann auch Ausweitung kapitalistischer Produktionsmethoden, entstanden sind. Wirksamer waren allerdings bei allen Reformbemühungen die herrschaftssichernden Tendenzen, die konservative Kräfte einbrachten, und so das Schulsystem maßgeblich als ein System prägten, welches nicht freie Bürger hervorbringen sollte, sondern das die Bürger für die herrschenden Machtverhältnisse erzog. In diesem Zusammenhang kam der religiösen Erziehung eine besondere Bedeutung zu, denn durch sie konnten die geltenden Herrschaftsverhältnisse legitimiert werden. Sie war damit auch ein großes Gegengewicht zu den aufkommenden Gedanken der Aufklärung.

Erst mit der Weimarer Republik gewannen die Modernisierungstendenzen stärker an Bedeutung, was mit der Einführung einer verbindlichen vierjährigen gemeinsamen Grundschule zu einer ersten wirklichen Entwicklung in Richtung einer demokratischen Schule führte.

Durch die Verschiebung der parlamentarischen Machtverhältnisse wurden aber auch diese Entwicklungen wieder aus Interessen der Herrschaftssicherung relativiert.

Der anschließende völlige Missbrauch der Institution Schule im Nationalsozialismus, der auf nichts anderes als ideologische Indoktrination und wiederum auf die Festigung der gesellschaftlichen Verhältnisse zielte, brachte dementsprechend keine Modernisierung des Schulsystems mit sich. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg konnten wieder modernisierende Tendenzen, die von Seiten der selben Reformer, wie schon zu früheren Zeiten, und von den Besatzungsmächten, die eine Umerziehung der Deutschen bewirken wollten, neue Reforminitiativen hervorbringen. Die Schule sollte nun endgültig demokratisch werden. Dass auch hiermit wieder die Herbeiführung und Festigung einer gewünschten gesellschaftlichen Ordnung verbunden ist, darf bei aller Erwünschtheit nicht vergessen werden.

Die an postmodernen demokratischen Vorstellungen orientierten Entwicklungen wurden aber auch diesmal wieder, zumindest teilweise durch konservative Interessen relativiert.

Bis heute treten bürgerliche Gruppierungen für die Sicherung ihrer elitären Teilsysteme ein und erschweren, oder verhindern sogar die Integration anderer Gruppen, die unter dem bestehenden System benachteiligt werden. So behält die Schule bis in unsere Tage eine „herrschaftssichernde“ Funktion.

3. Anriss Reformpädagogik

Bisher war in dieser Arbeit nur von der Entwicklung der Institution Schule in ihren politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen die Rede. Damit konnte die strukturelle Entstehungsgeschichte nachgezeichnet werden, die bis heute wirkt und uns damit einen verbindlichen Rahmen vorgibt. Gleichwohl kann die Betrachtung dieser Strukturen kaum Aussagen über die pädagogische Qualität des Unterrichts, der im Laufe der Zeit an den Schulen praktiziert wurde, ausgesagt werden.

Zu diesem Zweck, möchte ich an dieser Stelle auch einige Entwicklungen in der Schulpädagogik, des Rahmens der Arbeit wegen allerdings wiederum nur skizzenhaft, darstellen.

Wenn von Reformpädagogik die Rede ist, dann drückt der Begriff schon aus, dass es dabei immer auch um ein Verhältnis geht, nämlich um das einer bestimmten Pädagogik zu einer vorherrschenden. Reformpädagogik bezeichnet also eine pädagogische Bewegung, die antritt, die bestehende Pädagogik zu verändern, zu reformieren, das heißt, durch das Einbringen neuer Elemente eine neue Normalpädagogik zu schaffen. (Vgl. Brenner, Kemper, 2003, 13 f.)

Die Institutionsgeschichte der Schule, die lange Zeit durch politische und wirtschaftliche Interessen bestimmt war, legt nahe, dass auch die Normalpädagogik einer Zeit sich an entsprechenden Vorgaben oder Vorstellungen orientiert.

In diesem Zusammenhang erklärt sich, dass Reformen der Bildung staatlichen Reformen nachfolgen, um so zu einer gesellschaftlichen Anpassung und damit insgesamt zu einer Modernisierung beizutragen.

Brenner und Kemper beschreiben aber auch besondere Situationen, in denen diese einfache Abfolge nicht greifen kann. Sie sehen besondere gesellschaftliche Krisen, die durch traditionelle Mittel nicht zu lösen sind. Politik und Pädagogik sind dann gefordert, neue Lösungen und Konzepte zu entwickeln und zu erproben. Sie müssen dazu in ein neues Verhältnis zueinander treten, in dem die Pädagogik aus dem Schatten der Politik tritt und sich selbst politisiert. Pädagogische Bewegungen, die in solchen Zeiten gesellschaftlicher Krisen auftreten verkörpern das, was wir unter dem Begriff Reformpädagogik fassen.

Für Deutschland lassen sich im Sinne dieses beschriebenen Verhältnisses von Normal und Regelpädagogik drei reformpädagogische Phasen beschreiben, die in ihrer zeitlichen Abfolge und ihrer Gebundenheit an gesellschaftliche Herausforderungen zu der Ausbildung unserer heutigen Pädagogik beigetragen haben.

Die erste Phase dieser Entwicklung begann im späten Mittelalter. Alte gesellschaftliche Ordnungen, wie das Prinzip der Generationenfolge, wurden hinterfragt und durch ein neues Verständnis individueller Bildungsbarkeit abgelöst und

durch die Begründung neuer Beziehungen wie der zwischen Lehrer und Schüler in die Praxis überführt. Zeitlich fiel diese Entwicklung mit dem beginnenden Übergang von der feudalen zu einer bürgerlichen Gesellschaft zusammen, der ebenfalls durch ein neues Verständnis gesellschaftlicher Beziehungen gekennzeichnet war.

Diese Entwicklung, die als erste reformpädagogische Phase bezeichnet werden kann, war wesentlich durch philosophische und staatstheoretische Überlegungen geprägt, was bedeutende Namen von Akteuren dieser Zeit, wie Kant, Fichte, Humboldt und Rousseau beispielhaft belegen.

Der große Fortschritt, den diese Entwicklung zeitigte, ist die Grundlegung unserer modernen Pädagogik.

Ausgehend von den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen neue Freiheiten entstanden, die eine gewisse Offenheit der persönlichen Zukunft ermöglichten, sollten die Heranwachsenden zu selbstständigem Denken, Urteilen und Handeln geführt werden. An den Vorstellungen, wie das zu erreichen war, entstanden moderne pädagogische Theorien.

(Vgl. Benner , Kemper, 2003, 14 ff.)

Für die Volksschule, die in Preußen während dieser gesellschaftlichen Veränderungen waren nun eine konkrete didaktische Übersetzung gefragt. Bestimmend wurden dabei das Prinzip der Selbsttätigkeit Pestalozzis und die Didaktik Herbarts, der eine Theorie zur Organisation des Unterrichts und der Strukturierung seines Gegenstandes vorlegte.

Insbesondere die Unterrichtsorganisation Herbarts, die darauf ausgerichtet war, eine große Zahl von Schülern zur gleichen Zeit durch frontalen Unterricht zu bilden, wurde, gerade auch unter den Bedingungen der Restauration nach der Märzrevolution 1848, als die hohen Ziele der Reformer nicht mehr gefragt waren, stattdessen vielmehr nach der Erziehung staatstreuer Untertanen verlangt wurde, zu der Normalpädagogik in den Schulen Preußens. (Vgl. Gudjons, 1997, 98 ff.)

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts entstand eine zweite, internationale Reformbewegung, die sich kritisch mit der bestehenden Schule und ihrem Unterricht auseinandersetzte. Rückblickend wird diese Bewegung gerne unter das

Motto „vom Kinde aus“ gestellt, was einen wesentlichen Kritikpunkt bezeichnet, der kennzeichnend war. Entgegen dem, zur reinen Form verflachten, Herbartianismus, der als eine monotone Unterrichtspraxis, die von ihrem Gegenstand und dessen Strukturierung ausging, Alltag an deutschen Volksschulen war, gingen die Bestrebungen dahin, das Kind, den Schüler wieder in den Mittelpunkt der Pädagogik zu rücken. Es wurde in dieser Bewegung versucht, verloren gegangenes aus der ersten reformpädagogischen Phase wieder zu entdecken, und gleichzeitig auf neue gesellschaftliche Entwicklung zu reagieren. Die politische Entwicklung zu der Weimarer Republik als erster Demokratie auf deutschem Boden stand dabei nicht in einem direkten Zusammenhang zu den pädagogischen Entwicklungen dieser Zeit. (Vgl. Brenner, Kemper, 2003, 18 f.)

Dennoch zeigen beide Entwicklungen gewisse Parallelen, sind sie doch aus einer gemeinsamen gesellschaftlichen Grundlage heraus entstanden. Das Streben nach freier Entfaltung der Reformpädagogik und die formale Gleichheit einer Demokratie zielen in dieselbe Richtung, nämlich auf Emanzipation und Eigenverantwortung.

Die Machtergreifung der Nationalsozialisten und deren Geringschätzung und Missbrauch der Schule als einer ideologischen Erziehungseinrichtung, machte der Reformpädagogik in Deutschland ein Ende.

Als danach die ersten kurzen Forderungen nach einer reformierten Bildung, die ausdrücklich eine demokratische Schule zum Ziel hatte, leiser wurden, und aus praktischen Gründen, vor allem der Schnelligkeit wegen, wieder das dreigliedrige Schulsystem nach dem Vorbild der Weimarer Republik wieder aufgebaut wurde, führte das in den späten 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts zu einer dritten reformpädagogischen Entwicklungsphase, die das restaurativ wieder aufgebaute deutsche Bildungssystem kritisierte und zu demokratischen Bildungsreformen drängte. Bei allen Erfolgen, die diese Bewegung bisher erzielen konnte, kann diese Phase bis heute noch nicht als abgeschlossen gelten. (Vgl. Brenner, Kemper, 2003, 20)

Erst PISA hat 2001 die demokratischen Defizite des deutschen Schulsystems deutlich aufgezeigt:

„Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn hat sich vor allem in den beiden Nachkriegsjahrzehnten gelockert, ist aber immer noch eng. (...) Die erworbenen Kompetenzen hängen eng mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zusammen. (...) In allen PISA-Teilnehmerstaaten besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erworbenen Kompetenzen. Dieser ist jedoch in keinem Land enger als in Deutschland.“ (PISA, 2000, 14 f.)

4. Entstehung und Geschichte der Sonderpädagogik

Wie bereits die Entwicklung der Institution Schule, kann auch die Entwicklung der Sonderpädagogik nicht betrachtet werden, ohne sie in gesellschaftliche Zusammenhänge einzuordnen. So ist zunächst von einem Umgang mit Menschen mit Behinderungen (MmB) auszugehen, der mit Pädagogik nichts gemein hat. Dieser Umstand ist, wie weiter oben dargestellt wurde, bis zum ausgehenden Mittelalter ein allgemeiner, das heißt nicht nur bezogen auf den Umgang mit MmB. Dennoch war der Umgang mit diesen Menschen seit je her ein besonderer.

Im Altertum wurde oft versucht, Behinderungen mystisch zu erklären. So wurden sie oft, in Anlehnung an das Alte Testament, als Strafe Gottes interpretiert (vgl. sonderpaedagoge.de), oder man ging davon aus, dass die betroffenen Menschen „unter dem Einfluss von Dämonen oder Geistern stünden“ (Fornefeld, 2009, 30).

Solche mythologischen Erklärungsmuster konnten sich bis über das Mittelalter hinaus halten.

Das führte dazu, dass behinderte Menschen meist in Armut und am Rande der Gesellschaft lebten. Oftmals wurden sie „in Klöster, Armenhäuser, Hospitäler, Irrenanstalten, Zucht- und Tollhäuser“ (Fornefeld, 2009, 30), in denen sie unter unmenschlichsten Bedingungen leben mussten, verbannt, um die Öffentlichkeit vor ihnen und ihrem Anblick zu schützen. (Vgl. Fornefeld, 2009)

Bis hierher war von Behinderung ganz allgemein die Rede, was eine grobe Vereinfachung ist, für diese Zwecke aber im Sinne einer allgemeinen Tendenz

genügen soll. Im Folgenden wird aber eine Unterscheidung notwendig werden, wobei zunächst das Hauptaugenmerk auf der geistigen Behinderung liegen soll, da diese für pädagogische Entwicklungen von besonderer Bedeutung sind.

Während schon relativ früh die Bildungsfähigkeit Sinnesgeschädigter festgestellt werden konnte, was dann auch die Gründung spezieller Schulen für diese Kinder nach sich zog, führten nur langsam, getragen von dem aufklärerischen Interesse an der Geistesschwäche, die Erfolge einzelner Heil- und Erziehungsversuche zu einer zunehmenden Zuwendung zu Menschen mit geistigen Behinderungen. Diese Versuche wurden von Ärzten und Pädagogen, vorwiegend aus dem Bereich der Sinnesschädigungen unternommen, die ihre Erkenntnisse versuchten auf die neue Klientel anzuwenden.

Unter dem zunehmenden Interesse in Fachkreisen aber auch seitens der Kirche, die karitative Absichten verfolgte, entstanden im 19. Jahrhundert erste Anstalten, die auf private Initiativen zurückgingen. Der Staat zeigte zu dieser Zeit noch kaum Interesse an der Versorgung und Erziehung Behinderter. (Vgl. ebd.)

Unter Rückbesinnung an die bildungspolitischen Zustände dieser Zeit verwundert dieser Mangel am Interesse des Staates nicht, war er doch hauptsächlich darum bemüht, die Bildung des Volkes zur Sicherung seiner Herrschaft auf das Nötigste zu beschränken. Da besonders in den geistig Behinderten keine Arbeitskräfte gesehen wurden, die qualifiziert werden mussten, waren sie in den Kreis dieses Nötigsten nicht eingeschlossen.

So ist es auch nicht verwunderlich, wenn die allgemeine Schulpflicht, die ja durchaus bereits eingeführt war, und prinzipiell alle Kinder einschloss, mangels Möglichkeiten für Kinder mit geistigen Behinderungen nicht eingelöst wurde.

Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde versucht, eine Beschulung dieser Kinder zu ermöglichen. Dazu wurden an bestehenden Volksschulen Sonderklassen und eigene Hilfsschulen eingerichtet, in denen all diejenigen Kinder zusammengefasst wurden, die dem regulären Unterricht nicht folgen konnten.

Es zeigte sich, dass auch dort noch einige Kinder dem Unterricht nicht folgen konnten. Diese „nicht hilfsschulfähigen Kinder“ wurden dann in Sammelklassen

wiederum zusammengefasst, in denen sie betreut wurden, aber zugleich dem regulären Unterricht nicht im Wege standen.

Für die weitere Entwicklung der Geistigbehindertenpädagogik wurden mit Beginn des 20. Jahrhunderts nicht so sehr die Reformpädagogik, als vielmehr der zunehmende Nationalsozialismus und das sozialdarwinistische Denken prägend. Das führte dazu, dass Menschen mit geistigen Behinderungen und solchen, die zur schulischen Bildung „nicht fähig“ waren, das Lebensrecht abgesprochen wurde, was ab 1939 mit der systematischen Ermordung dieser Menschen einen tragischen Höhepunkt erreichte.

Am Ende des Krieges war die gesamte Heilpädagogik in Deutschland zerschlagen. Die Anstalten waren leer und die Hilfsschulen aufgelöst. (Vgl. ebd. 37 ff.)

Es wurde zwar nach dem Bruchschlag der Bildungslandschaft der Nationalsozialisten schnell mit einem restaurativen Aufbau des Schulwesens begonnen, was auch den Wiederaufbau von Hilfsschulen mit sich brachte, diese orientierten sich aber wie schon zuvor an der Leistungsschule und sahen sich damit für schwer geistig behinderte Kinder nicht zuständig.

Zunächst blieb weiterhin das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 in Kraft, das die Bildungsfähigkeit schwer geistig Behinderter, wie auch einiger körperlich Behinderter ausschloss. Für diese Menschen blieben hortähnliche Einrichtungen die einzige Möglichkeit zur außerfamiliären Unterbringung.

Erst der Initiative von Eltern und einigen Pädagogen in den 50er Jahren verdankten sich die Gründungen von Interessensvertretungen wie der „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V.“. Auf Initiative solcher privater Träger, wie der „Lebenshilfe“ oder auch der „Aktion Sorgenkind“ konnten in den 60er Jahren viele neue Einrichtungen für geistig Behinderte geschaffen werden. In solchen Einrichtungen konnte dann auch die Schulpflicht, die für diese Kinder in den 60er Jahren in den meisten westlichen Ländern in das Gesetz aufgenommen wurde, umgesetzt werden. Nach wie vor sahen die Gesetzte bezüglich der Schulpflicht geistig behinderter Kinder aber auch Befreiungen von dieser Pflicht vor. (Vgl. ebd., 40 ff.)

Die wachsende Beachtung der Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung, die zunächst vorwiegend Kindern und Jugendlichen galt, da es nach dem Krieg kaum noch Erwachsene gab, äußerte sich 1960 in dem „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der Kultusministerkonferenz 1960. Darin wurde die grundsätzliche Bildungsfähigkeit, auch geistig Behinderter, festgestellt und das Sonderschulwesen, das sich der besonderen Bedürfnisse behinderter Schüler annehmen sollte, im Sinne einer Spezialisierung in 12 verschiedene Sonderschulformen differenziert. Es wurde dabei in der Bundesrepublik die Entwicklung, die die Heilpädagogik während der vergangenen Jahrzehnte im Ausland genommen hatte, nicht beachtet.

Während der Stand der Heilpädagogik in der Weimarer Republik international noch als vorbildlich galt, hatte sich inzwischen unter dem Leitbild der Normalisierung, besonders in den skandinavischen Ländern, Italien und den Vereinigten Staaten, ein grundlegender Wandel in der Behindertenpädagogik stattgefunden, der vielmehr auf eine integrierte Beschulung zielte.

1973 gab dementsprechend der Deutsche Bildungsrat eine Empfehlung heraus, die eine bildungspolitische Abkehr von der starken Differenzierung und Separierung des Sonderschulwesens nahelegte und stattdessen die Hinwendung zu einer gemeinsamen Beschulung behinderter und nichtbehinderter Schüler vorschlug. (Vgl. Ellger-Rüttgardt, 2009, 27)

Es entfaltete sich in der Folge eine breite bildungspolitische und pädagogische Debatte, die sich nicht allein auf die Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher beschränkte. Zwar unmittelbar als Bereich der Sonderpädagogik, dennoch aber in einem engen Zusammenhang damit stand zunehmend auch die Frage, wie mit den Kindern der Gastarbeiter umgegangen werden sollte. Auch in dieser Debatte kam der Integration eine besondere Bedeutung zu.

Auf institutioneller Ebene markierte dann 1994 die Empfehlung der Kultusministerkonferenz die Abkehr von einer institutionsbezogenen Sichtweise hin zu einer solchen, die das Individuum in das Zentrum rückt. So heißt es darin: „...sind Zeichen für eine eher personenbezogene, individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene Sichtweise sonderpädagogischer Förderung. In diesem Prozeß ist neben den Begriff der Sonderschulbedürftigkeit in zunehmendem Maße der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs

getreten. Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen (...) vermehrt entsprochen werden. (...) Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben.“ (Kultusministerkonferenz, 1994, 2 f.) Damit wurde eine Richtung vorgegeben, die im wiedervereinigten Deutschland sowohl für die alten, wie auch für die neuen Bundesländer eine gemeinsame Basis für weitere Entwicklungen schuf.

Im selben Jahr wurde auch der Artikel 3 des Grundgesetzes um Satz 2: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Art. 3, GG) ergänzt. Damit wurde im Gesetz die Anerkennung gleicher Rechte für Behinderte fest verankert und wirkt von daher als normatives Prinzip, welches als eine Messlatte, insbesondere für den institutionellen Umgang mit diesen Menschen dienen muss. Dieses Benachteiligungsverbot ist ein allgemeines und gilt auch für die Bildung, wonach nicht prinzipiell eine separate Beschulung, aber auf jeden Fall der Ausschluss aus dem allgemeinen Schulsystem einen Rechtsbruch darstellt.

Obwohl seit damals in den Ländern sehr unterschiedliche Konzepte entwickelt und Fortschritte erzielt wurden, besteht bis heute noch ein Sonderschulwesen, das die Forderungen nach gleicher Berechtigung in der Bildung weitgehend nicht erfüllt.

Die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der UN 2009, die ausdrücklich ein inklusives Bildungssystem fordert, bedeutet nun einen weiteren Schritt in Richtung Verbindlichkeit dieser Versprechen, denn diese Konvention betont die Geltung der allgemeinen Menschenrechte auch für MmB.

5. Die aktuelle Situation in Deutschland

5.1. Das Schulsystem

Die Entwicklung der Schule in Deutschland wurde bereits dargestellt. Dabei wurde die Tatsache, dass sich in BRD und DDR nach dem Zweiten Weltkrieg unterschiedliche Systeme entwickelt hatten, nur erwähnt, ohne auf das System der DDR einzugehen. Dies ist vor dem Hintergrund geschehen, dass im Zuge der Wiedervereinigung eine einheitliche Grundstruktur eingerichtet wurde, die sich im Wesentlichen an dem bestehenden Schulsystem der BRD orientierte.

1948 wurde die Kultusministerkonferenz gegründet. Bald darauf durften zwar Vertreter aus der Sowjetischen Besatzungszone nicht mehr teilnehmen, die Konferenz blieb jedoch unter den Vertretern der anderen drei Besatzungszonen bestehen, und wurde sogar als eine ständige Einrichtung etabliert. Ihre Aufgabe ist es bis heute, auf nationaler Ebene das Bildungswesen zu koordinieren. Da Bildung in Deutschland aber Ländersache ist, beschränken sich die Möglichkeiten für konkrete Vorgaben. Vielmehr vereinbaren die Kultusminister der einzelnen Länder in der KMK gemeinsame Grundlagen, die sie als Beschlüsse herausgeben. Die Umsetzung dieser Beschlüsse liegt dann wiederum bei den Ländern, diese Beschlüsse, die im Sinne eines Minimalkonsenses meist einen relativ offenen und auslegungsbedürftigen Charakter haben, in ihrer Gesetzgebung umzusetzen.

Vor diesem Hintergrund wird klar, warum es in den Ländern zwar mehr oder weniger ähnliche Grundstrukturen, aber gleichzeitig eben auch eine Vielzahl an verschiedenen Lösungen für bildungspolitische Fragen gibt.

Eine erste solche Rahmenvereinbarung gab die KMK 1961 unter dem Titel „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens“ heraus. Darin sind grundlegende Fragen eindeutig und verbindlich geregelt, wie die Schulpflicht und die einheitliche Bezeichnungen sowie die Schularten und deren Bezeichnungen. Mit den Beschlüssen von 1970 und 1994 gab die Kultusministerkonferenz auch derartige Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung der Sonderpädagogischen Förderung vor.

Von besonderer Bedeutung, auch für diese Arbeit sind die Beschlüsse von 2010 und 2011, die sich auf die UN Behindertenrechtskonvention und auf das daraus abzuleitende inklusive Schulsystem beziehen. Da hier den Worten aber erst noch Taten folgen müssen, werde ich später eingehender auf diese Thematik eingehen.

Zunächst soll nun die grundlegende gemeinsame Schulstruktur in Deutschland kurz umrissen werden.

Die Schulpflicht beginnt in Deutschland für die Kinder in der Regel in dem Jahr, in dem sie ihr sechstes Lebensjahr vollenden. Sie besuchen dann eine gemeinsame Grundschule, die in den meisten Ländern vier Schuljahre, in Einzelfällen auch sechs Schuljahre umfasst. Im Anschluss daran wird ein Bildungsgang in der Sekundarstufe I bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht, mit Vollendung des 16. Lebensjahres, bzw. bis zum Abschluss der entsprechenden Klasse besucht, was je nach Bildungsgang mit unterschiedlichen Berechtigungen verbunden ist. Daran schließt sich der Sekundarbereich II an, der allgemeinbildende und berufliche Vollzeitschulen und die duale Berufsausbildung. Weiterführende Bildungsmöglichkeiten bietet der tertiäre Bereich, der Hochschulen und andere Einrichtungen umfasst, die berufsqualifizierende Abschlüsse vergeben. (Vgl. Euryperia, 2011)

1972 gab die Kultusministerkonferenz eine „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ heraus, der bereits zehn Jahre zuvor ein Gutachten vorausgegangen war. In diesen Empfehlungen werden zehn Typen von Sonderschulen ausgewiesen und die Sonderschule insgesamt als ein eigener Schulzweig neben das bestehende dreigliedrige Schulsystem gestellt. Diese Sonderschulen sollen das Recht auf Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, entsprechend ihren Begabungen und Eigenarten verwirklichen. Der entsprechende Terminus in diesem Zusammenhang war der der Sonderschulbedürftigkeit. (Vgl. Weigt, 1998)

Bemerkenswert ist, dass die Sonderschule nicht erst im Sekundarbereich als viertes Glied neben die drei anderen tritt, sondern, dass sie schon im Grundschulbereich als eigenständige Schulform neben der allgemeinen Grundschule her existieren.

1994 erfolgte in den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ ein Kurswechsel, der bis heute die sonderpädagogische Förderung prägt. Er ist vor Allem durch einen Wandel in dem Verständnis von Behinderung von einer personenzentrierten zu einer institutionsbezogenen Sichtweise gekennzeichnet. Besonders deutlich wird dies an der Veränderung der Begrifflichkeit der Sonderschulbedürftigkeit. Sie wird in diesem Dokument durch die Bezeichnung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ersetzt.

Diesem sonderpädagogischen Förderbedarf kann nun prinzipiell auch in anderen Schulformen entsprochen werden, er ist nicht mehr an eine Sonderschule gebunden. Die Entscheidung über den entsprechenden Förderort trifft die Schulaufsicht unter Berücksichtigung der Empfehlung, die der Feststellung eines solchen Bedarfs folgt, unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten und unter Berücksichtigung der verfügbaren Rahmenbedingungen. (Vgl. KMK, 1994)

Auf diese Empfehlung hin wurden verschiedene Modelle von Kooperation und Integration entwickelt. In Baden-Württemberg, beispielsweise, ist das Konzept der Außenklassen zu nennen; Sonderklassen, die an Regelschulen eingerichtet, aber von einer Sonderschule unterhalten werden. Die praktische Umsetzung dieses Modells variiert natürlich von Fall zu Fall relativ stark. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere die Lehrkräfte, die diese Klassen, bzw. die Kooperation mit Regelklassen betreuen besonders starken Einfluss auf die Ausgestaltung dieser Möglichkeit nehmen. Von der Rolle der Lehrkräfte wird aber später die Rede sein. Eine weitere grundlegende Veränderung bringt die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention mit sich, die in Artikel 24 ausdrücklich nach einem inklusiven Bildungssystem verlangt. Mittlerweile (2011) in einem Beschluss der KMK umgesetzt, werden hier neue Entwicklungen zu erwarten sein.

Ohne eine nähere Betrachtung der momentanen Praxis der verschiedenen Modelle zur Integration und Kooperation, und ohne jede Bewertung, ist festzuhalten, dass diese den neuen Forderungen nicht genügen werden. Das allein schon deshalb, weil mit den jetzigen Maßnahmen immer auch eine Auswahl nach dem Kriterium der „Integrationsfähigkeit“ verbunden ist, und nicht alle Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt Zugang dazu haben.

Im nächsten Kapitel werde ich näher auf die Behindertenrechtskonvention, ihre Forderungen und den Beschluss der KMK eingehen.

5.2. Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung

5.2.1. Allgemeine Bedeutung

Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen, kurz auch als UN-Behindertenrechtskonvention (BRK)

bezeichnet, unterstreicht die Gültigkeit der allgemeinen Menschenrechte auch für alle Menschen mit Behinderungen. Damit wird die Auslassung dieser Personengruppe in der Anti-Diskriminierungsklausel der Menschenrechtserklärung von 1948 korrigiert und analog zu anderen besonders benachteiligten Gruppen eine eigene Konvention vorgelegt (Vgl. Plangger, 2009).

Damit ist gleichzeitig eine endgültige Abkehr von einer medizinischen Sichtweise von Behinderungen als einem persönlichen Merkmal verbunden. Vielmehr wird Behinderung, ausgehend von der Definition der ICF, als multifaktoriell angesehen, und individuelle Beeinträchtigungen eng mit Barrieren der Umwelt in Zusammenhang gebracht. Eine Präzisierung solcher Barrieren wird aber unterlassen, da sie die prinzipielle Offenheit eines solchen Verständnisses von Behinderung, die erst durch die Wechselwirkung von individueller Beeinträchtigung mit Barrieren entsteht, die Menschen mit bestimmten individuellen Beeinträchtigungen benachteiligen, einschränken würde. Diese Offenheit erlaubt aber eine weiter gefasste Anwendbarkeit der Konvention auch auf behindernde Strukturen und Barrieren, die heute noch nicht erkannt werden. (Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011)

Die Behindertenrechtskonvention markiert mit diesem Verständnis von Behinderung vor dem Hintergrund, dass Menschen mit Behinderung oftmals nicht als Träger einer unverletzlichen Würde angesehen werden, einen „Paradigmenwechsel von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit und Fürsorge hin zu einer Behindertenpolitik der Menschenrechte“ (Plangger, 2009).

5.2.2. Inklusive Bildung

Das Recht auf Bildung wurde schon 1948 bei der Erklärung der Menschenrechte als ein solches in den Katalog aufgenommen, da ihr für die Teilhabe an der Gesellschaft eine zentrale Bedeutung zukommt.

Zwar ist dieses Recht in Deutschland heute formal gewährleistet, 1978 wurde die Schulpflicht, die gleichermaßen auch diesen Rechtsanspruch darstellt, auch für schwerbehinderte Schüler eingeführt. Dass damit aber tatsächlich eine gleichberechtigte Teilhabe einhergeht, kann in Zweifel gezogen werden. So wurde lange Zeit, und überwiegend noch bis heute dem Recht auf Bildung von Kindern

und Jugendlichen mit Behinderungen in einem, von der allgemeinen Bildung separaten, Sonderschulwesen entsprochen, obwohl internationale Vereinbarungen schon seit einiger Zeit in Richtung integrativer und später auch inklusiver Bildungssysteme weisen. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Salamanca-Erklärung, bei der sich 92 Regierungen, darunter Deutschland, auf die Leitidee der Inklusion verpflichtet haben. (Vgl. Platte, 2009) Ebenso verweisen internationale Vergleichsstudien auf die Tatsache, dass selbst die Partizipation an dem allgemeinbildenden Schulwesen nicht frei von Diskriminierung ist.

Die Behindertenrechtskonvention fordert nun in ihrem 24. Artikel, der sich mit Bildung befasst, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen um dem Recht auf Bildung ohne Diskriminierung und auf der Grundlage von Chancengleichheit zu entsprechen: „With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels“ (CRPD_EN, 2006).

Die Forderung nach einem chancengleichen inklusiven Bildungssystem beschränkt sich aber nicht nur auf die Einbeziehung von Menschen mit Beeinträchtigungen, sondern sie bezieht sich auf das gesamte System und muss insbesondere alldiejenigen Kinder, die Barrieren zu überwinden haben, annehmen und berücksichtigen. Andreas Hinz benennt drei wesentliche solche Barrieren. Neben Beeinträchtigungen verschiedener Art fasst er als solche insbesondere Armut und kulturelle Vorurteile. (Vgl. Köpcke-Duttler, 2009)

So definiert er Inklusion als einen „allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will“ (Hinz, 2006).

6. Einordnung der Forderung nach inklusiver Bildung in die deutsche Schulgeschichte

Wie weiter oben schon gezeigt wurde, ist die Geschichte der Institution Schule keine geradlinige. Zuerst eingeführt als wirtschaftspolitisches Instrument zur Modernisierung, versuchten Reformeure schon früh, Ideale der Aufklärung zum Ziel allgemeiner Bildung zu erheben. Die Schule als Institution sollte eine einheitliche Schule sein, die keine künstlichen Unterscheidungen wie die von sozialer Herkunft gelten lassen sollte. Stattdessen sollte nur das Leistungsprinzip über verschiedene Berechtigungen entscheiden. Von dieser Gleichheit ausgehend sollte die Schule zur Freiheit, zu selbstständigem Denken, Handeln und Urteilen führen.

Gegen die herrschaftssichernden Interessen der Mächtigen konnten sich diese Ideale aber nicht durchsetzen. Die Volksschule blieb ein Instrument der Wirtschafts- und auch der Sicherheitspolitik. Denn durch religiöse Erziehung sollten die Menschen ihren Platz in der patriarchalischen Gesellschaftsordnung akzeptieren lernen und nicht nach einem sozialen Aufstieg streben. Gleichzeitig blieben die Schulen, die von privilegierten Schülern besucht wurden, vom allgemeinen Volksschulwesen deutlich abgegrenzt.

Erst in der Weimarer Republik konnte mit einem bildungspolitischen Kompromiss mit der vierjährigen gemeinsamen Grundschule eine erste Institution geschaffen werden, die den Anspruch an eine allgemeine Schule erfüllte. Eine anschließende Gliederung in verschiedene weiterführende Schularten, die mitunter schon durch die Erhebung von Schulgeld sozial exklusiv angelegt waren, brachte aber noch keine wesentliche Verbesserung hinsichtlich einer Demokratisierung der Schule. Nach dem Rückwurf durch die Nationalsozialisten wurde dann die Demokratisierung zum Leitziel des Wiederaufbaus eines Schulsystems in Deutschland erhoben. Eine gemeinsame Grundschule und Schulgeldfreiheit der weiterführenden Schulen sollten dafür Gewähr leisten.

Die folgende Entwicklung war geprägt von einer separaten Entwicklung des Sonderschulwesens, welches nicht den Weg in das allgemeine Schulwesen fand, und erst durch den Beschluss der KMK 1994 eine gewisse Annäherung erfahren konnte. Gleichzeitig schlugen sich verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen

in den allgemeinen Schulen nieder, wie die Emanzipationsbewegung, der Nachzug der Familien von Gastarbeitern oder auch Wirtschaftskrisen.

Heute, das haben internationale Vergleichsstudien wie PISA gezeigt, ist das allgemeine Schulsystem in Deutschland noch weit von einer demokratischen Chancengleichheit entfernt. Schüler des Sonderschulwesens haben weitgehend keinen Zugang zu allgemeiner Bildung, immer mehr schwache Schüler, die häufig aus schwachen sozialen Verhältnissen stammen, bei alleinerziehenden Eltern aufwachsen oder einen Migrationshintergrund aufweisen, finden sich konzentriert in der Hauptschule, zu viele schaffen dort keinen Schulabschluss und genauso werden auch viel zu viele in Schulen für Lernförderung durchgereicht. Gleichzeitig sind aber Kinder aus besser gestellten Haushalten an Gymnasien überproportional vertreten und haben, bedingt durch die Berechtigungsfunktion dieser Schulform deutlich bessere soziale Chancen. Trotz formaler Gleichheit findet eine stetige Reproduktion sozialer Gruppen statt. Dass hier aber nicht nur die formale Rechtsgleichheit den Ausschlag gibt, sondern dass vielmehr nach wie vor eine Art von herrschaftssichernden Tendenzen vorherrscht, zeigen die Widerstände bürgerlicher Anhänger von Realschule und Gymnasium gegen Bemühungen um gemeinsamen Unterricht an Gesamtschulen (vgl. Berliner Republik, 2009).

Die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem steht also in einer logischen Reihe mit den reformpädagogischen Entwicklungen seit Beginn der Schulgeschichte. Während die Schule sich immer mehr zu einer allgemeinen Institution entwickelt hat, die Bildung und damit Chancen auf soziale Teilhabe vermittelt, gelang es bisher nicht, diese formale Chancengleichheit erstens tatsächlich praktisch umzusetzen, was sich an der hoch selektiven Ausprägung des Systems zeigt, und zweitens sie auch wirklich auf alle Kinder anzuwenden, was durch ein differenziertes und gut ausgebautes, separates Sonderschulwesen begünstigt wurde.

Nun fordert inklusive Bildung endgültig eine allgemeine Schule für alle Kinder, die gleiche Chancen für alle Kinder bietet. Und das kann sie nur dann, wenn sie die Verschiedenheit all dieser Kinder annimmt und produktiv damit umgeht. Da alle Formen äußerer Differenzierung ihrer schlichten Ungerechtigkeit wegen wegfallen, muss innerhalb der einen allgemeinen Institution mit der Heterogenität der Kinder

umgegangen und sie für Lernprozesse in einer Gemeinschaft fruchtbar gemacht werden.

In den folgenden Kapiteln werde ich mich eingehender mit der Umsetzung inklusiver Bildung beschäftigen, wobei das Augenmerk auf der Ausbildung von Lehrkräften liegen wird, die mit ihrer Verwirklichung betraut sein werden.

7. Unklarer Inklusions-Begriff

Die Umsetzung eines politischen Konzepts, und ein solches ist die Behindertenrechtskonvention in erster Linie, erfordert zumindest, dass ihr Gegenstand eindeutig geklärt ist.

Eine solche eindeutige Klärung ist für den Begriff eines inklusiven Bildungssystems aber scheinbar nicht einfach.

Die amtliche, zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung verwendet statt des Englischen Begriffs „inclusive“ das deutsche „integrativ“. Darüber hinaus entstehen auch an anderen Orten begriffliche Schwierigkeiten, aber diese eine Stelle ist, weil sie die wesentliche Eigenschaft eines Konzeptes benennt, von zentraler Bedeutung.

In einem Gutachten der Max-Traeger-Stiftung wird dazu festgestellt: „Die fehlerhafte Übertragung von ‘inclusive education system’ in der deutschen Übersetzung in ‘integratives Bildungssystem’ geht auf eine politische Willensentscheidung der Kultusministerkonferenz zurück. Dies macht deutlich, dass die Frage politisch zu klären ist, was ein inklusives Bildungssystem ist, ob das deutsche selektive System gleichzeitig inklusiv sein kann und ob die vorhandenen rechtlichen Grundlagen es ermöglichen, ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln“ (zitiert in: Schumann, 2009).

Eine solche Unterscheidung nimmt Schumann in ihrem Aufsatz dann, der UNESCO folgend, auch vor. Sie beschreibt Integration als ein Konzept nach dem Schüler mit Behinderungen gemeinsam mit Schülern ohne Behinderung eine Schule besuchen und dafür sonderpädagogische Unterstützung erhalten. Die notwendige Anpassungsleistung wird in diesem Fall eher von den Schülern

erwartet als dass strukturelle Veränderungen vorgesehen werden. (vgl. Schumann, 2009)

In Abgrenzung dazu beschreibt sie Inklusion als ein Konzept nach dem alle Schüler gemeinsam und „ungeachtet ihrer individuellen Unterschiede“ (ebd.), gemeinsam unterrichtet werden. Der Umgang mit dieser Heterogenität setzt dann „eine systematische Veränderung im Schulwesen voraus, und zwar im Hinblick auf die Schulorganisation, der Lehrpläne, der Pädagogik, der Didaktik und Methodik sowie der Lehrerbildung (...) einen lernziendifferenzierten Unterricht“ (ebd.).

An dieser Stelle drückt Monika Schumann eindrücklich aus, wie Umfassend die Veränderungen sein müssen, die nötig sind, um ein inklusives Bildungssystem wirklich umzusetzen.

Im Kern, so denke ich, trifft sie mit ihrer Unterscheidung von Integration und Inklusion einen gewissen Konsens in der Hinsicht, dass Inklusion weiter geht, als es Integration tut, wie es beispielsweise die Stufenmodelle von Bürli und in der Folge von Sander oder Hinz darstellen (vgl. Gräf, 2008).

Dass dieses Verhältnis aber durchaus differenzierter diskutiert werden kann, zeigt Hans Wocken in seinem Aufsatz „Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren“, in dem er ganze acht verschiedene Verhältnisse der beiden Begriffe zueinander beschreibt (vgl. Wocken, 2010)

Die Frage, in welches Verhältnis nun Inklusion zu Integration zu setzen ist, darf einer Klärung dieses Gegenstandes nicht im Wege stehen. Tatsächlich erscheint es mir auch als nachrangig, dieses Verhältnis konkret zu bestimmen, obgleich es durchaus, insbesondere der Verwendung des Integrations-Begriffes in der deutschen Übersetzung der BRK wegen, von Interesse ist.

Die Sache selbst, der Begriff eines inklusiven Bildungssystems, wie es die BRK fordert, klärt sich aber in meinen Augen aus ihrem eigenen Kontext heraus. Die Forderung findet sich eingebettet in ein Dokument, das die allgemeinen Menschenrechte, und dazu gehört das Recht auf Bildung, auch für eine offenbar benachteiligte Gruppe von Menschen fordert. Da heißt es: „Die Vertragsstaaten

anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Schattenübersetzung der BRK, 2009). Die näher bestimmenden Forderungen nach der Freiheit von Diskriminierung und nach der Zugrundelegung von Chancengleichheit charakterisieren recht eindeutig, die notwendigen Veränderungen in dem bestehenden Bildungssystem, das wie schon erwähnt, in seiner momentanen Verfassung beiden Forderungen nicht gerecht werden kann.

Das wesentliche am Verständnis eines „inklusive Bildungssystems“ ist der damit verbundene Rechtsanspruch.

Auch bei Hans Wocken findet sich eine menschenrechtsbasierte Unterscheidung der beiden Begriffe. Während Integration noch eng mit Freiwilligkeit verbunden war, sagt er, „Inklusion (...) beruht sich auf ein einklagbares Recht“ (Wocken, 2010, 219).

Wohl betrifft diese Unterscheidung nun mehr eine politische Setzung als die Konzepte selbst, die hinter den verschiedenen Begriffen stehen, aber zumindest in der weiter gehenden Verbindlichkeit der Inklusion in seiner rechtlichen Bestimmung, lässt sich eine gewisse Erweiterung, auch im Sinne der vorliegenden Stufenmodelle, ausmachen.

8. Inklusive Bildung

8.1. Inklusive Bildung – Anforderungen an das Bildungswesen

Inklusive Bildung, verstanden als die gleichberechtigte Zugänglichmachung allgemeiner Bildung für alle Schüler ist ein hoher Anspruch, insbesondere für ein so selektives und separierendes Bildungssystem wie das deutsche.

An die jahrzehntelange konzeptionelle Vorarbeit der Integrationspädagogik anknüpfend, stellt Hans Wocken in einem „Spickzettel“ einige wesentliche Gebiete vor, er nennt sie „Baustellen“, auf denen die Inklusion tätig werden muss.

Als erste dieser Baustellen nennt er den Bereich des Rechts, in dem nun der einklagbare Rechtsanspruch auf inklusive Bildung in nationales Recht umgesetzt

werden muss. Von diesem Anspruch ausgehend wird sich die Schule damit beschäftigen müssen, wie sie diesen Rechtsanspruch wirksam umsetzen kann, das heißt, und das ist die zweite Baustelle, wie sie sich verändern muss, um wirklich alle Schüler, ohne dabei deren Integrationsfähigkeit zu unterscheiden, anzunehmen. Damit gelangt er mit seiner dritten Baustelle an ein strukturelles Kern-Problem der Inklusion, dem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma. Es wird die Frage zu beantworten sein, wie die notwendige Unterstützung an den Mann gebracht werden kann, ohne dabei in der „Zwei-Gruppen-Theorie“ verhaftet zu bleiben.

Neben diesen noch eher allgemeinen und konzeptionellen „Baustellen“ handelt es sich bei der vierten und fünften um ganz konkrete Fragestellungen, wie das Inklusions-Konzept schulisch umgesetzt werden kann. Inklusion fordert eine grundsätzliche Veränderung des Schulsystems hin zu einer einzigen Schule für alle. Dass das zu einer neuen Dimension von Heterogenität in den einzelnen Klassen führt, ist klar. Daher wird es darauf ankommen, didaktische Antworten zu finden, wie dieser neuen Heterogenität im Unterricht zu begegnen ist. (vgl. Wocken, 2009 b)

Im dem begrenzten Rahmen dieser Arbeit möchte ich das Konzept der Inklusion nicht einer weitläufigen Diskussion unterziehen. Es soll hier genügen, festzustellen, dass inklusive Bildung nun mit der UN-BRK ein einklagbares Recht ist, und dass mit der Klärung dieser rechtlichen Setzung eigentlich auch die Frage nach der Integrationsfähigkeit einzelner Schüler normativ beantwortet ist.

Es bleiben noch zwei Bereiche, die in dem Zusammenhang dieser Arbeit von größerem Interesse sind. Dabei geht es erstens um die Frage nach einem inklusiven Bildungssystem und zweitens um die Frage der didaktischen Umsetzung inklusiven Unterrichts. Ob und inwiefern sich diese beiden Bereiche bedingen ist eine politische Frage und gleicht der nach Henne oder Ei. Auch sie kann hier nicht erörtert werden.

Ich möchte aber in einem kurzen Überblick die Perspektiven dieser beiden Bereiche aufzeigen, um so zu einer Klärung des Gegenstandes meiner Arbeit zu gelangen.

8.2. Inklusive Bildung – Die Struktur des Bildungswesens

Der Text der UN-Behindertenrechtskonvention ist eindeutig. Er fordert ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen. Dem Begriff selbst folgend, heißt das ein Bildungssystem, das einschließt. Dass zunächst Menschen mit Behinderungen gemeint sind, die das Bildungssystem einschließen soll, geht ebenfalls eindeutig aus dem Zusammenhang des Textes hervor (vgl. CRPD_DE, 2007). Angesichts der Tatsache dass bis heute noch der bei weiten größte Teil der Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf segregiert, also außerhalb des allgemeinen Schulsystems beschult wird (vgl. Dederich, 2009), wird die Gewichtigkeit dieser Forderung deutlich.

Die Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem ist aber umfassender. Sie verlangt nach einem Bildungssystem „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ (Art. 24 Schattenübersetzung der BRK, 2009). Zieht man in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der PISA Studie in Betracht, nach der das deutsche Schulsystem hochgradig ungerecht ist und in dem der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg stärker als in anderen Ländern ist (PISA, 2000), und nimmt man auch die Tendenz einer „verschärfte(n) Selektion im Regelschulwesen“ (Gräf, 2008), die eine relativ konstante Zahl an Sonderschülern bei gleichzeitig sinkenden Gesamtschülerzahlen (vgl. ebd.) wahr, dann wird schon deutlich, dass ein inklusives Bildungssystem nicht nur auf Verbesserungen im Umgang mit MmB abzielt, sondern dass die Forderung universeller ist.

Ebenso richtet auch der weit gefasste und offen gehaltene Behinderungsbegriff, der der UN-BRK zugrunde liegt, den Fokus verstärkt auf Barrieren, an denen individuelle Beeinträchtigungen erst zu Behinderungen werden. Zwar sind hier nach wie vor mit Beeinträchtigungen solche, körperlicher, seelischer, geistiger oder sinnlicher Art gemeint (CRPD_DE, 2007 Art.1), das Prinzip, das in diesem Denken steckt, lässt sich aber verallgemeinern. Es geht also um die Ermöglichung von Teilhabe durch den Abbau von Barrieren.

In Punkt p) der Präambel weist die UN-BRK auch auf die „mehrfache (...) Diskriminierung aufgrund der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen,

ethnischen, indigenen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt, des Alters oder des sonstigen Status“ (CRPD_DE, 2007) hin und zeigt mit der Anerkennung einer Diskriminierung durch derartige Eigenschaften, dass von einem inklusiven Bildungssystem auch der Verzicht auf eine solche gefordert wird. Ferner steht die UN-BRK in dem Zusammenhang allgemeiner Menschenrechte, was alleine schon für die Verallgemeinerbarkeit der Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem spricht.

Dass Deutschland noch am Beginn eines Weges hin zu einem inklusiven Bildungssystem steht, ist, wie oben beschrieben, mitunter den Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg geschuldet. International ist die Entwicklung bereits weiter fortgeschritten, da gemeinsame internationale Vereinbarungen früher schon ihren Weg in die nationale Bildungspolitik einiger Länder fanden.

Heute bieten die fortgeschrittenen Entwicklungen und etablierten Konzepte im europäischen und nicht-europäischen Ausland die wertvolle Chance, von ihnen zu lernen, Fehler die begangen wurden zu vermeiden und gezielt an Schwachstellen anzusetzen. Wertvoll ist diese Chance in zweierlei Hinsicht. Sie bietet die Möglichkeit einen langwierigen Prozess abzukürzen und hat weiterhin den Vorteil, dass die Spannweite der Konzepte ein sehr breites Spektrum abdeckt, so dass durchaus auch ein Vergleich und eine Abwägung möglich werden.

Italien beispielsweise verfügt nach der Abschaffung von Sonderschulen in den 1970er Jahren über ein vertikal gegliedertes Schulwesen, das alle Kinder gemeinsam durchlaufen. Unterrichtet wird dort nach einem gemeinsamen Rahmenplan, der, eine Diagnose vorausgesetzt, flexibel an die Bedürfnisse einzelner Kinder angepasst werden können. Der Diagnoseprozess obliegt dabei dem Gesundheitswesen und sichert so eine gewisse Neutralität. (vgl. Gräf, 2008)

In nordeuropäischen Ländern findet sich dagegen die Praxis, dass auf eine diagnostische Feststellung einer Behinderung verzichtet werden kann, weil stattdessen alle Schüler, die dem Schulstoff regulärer Schulen nicht folgen können Anspruch auf unterstützende Maßnahmen haben. (Vgl. Hausotter, 2008)

Es lassen sich bei aller Verschiedenheit der Konzepte aber auch einige Übereinstimmungen ausfindig machen, die, so scheint es, sich als besonders praktikabel erwiesen haben.

Dazu gehört das Prinzip eines gemeinsamen Curriculums, nach dem alle Schüler unterrichtet werden, welches aber im Sinne individueller Lernpläne an die individuellen Bedürfnisse einzelner Schüler angepasst werden können. Eine weitere Tendenz ist die Umstrukturierung bestehender Sonderschulen in Kompetenzzentren, die als eigenständige Anbieter von Unterstützungsleistungen keinen eigenen Schulbetrieb unterhalten. Und auch in der Ausbildung der Lehrkräfte scheint es sich zu bewähren, dass nicht allgemeine Lehrkräfte und Sonderschullehrer getrennte, sondern eine gemeinsame Ausbildung absolvieren, die dann aufbauend um sonderpädagogische Kompetenzen erweitert werden kann. (Vgl. Hausotter, 2008)

8.3. Inklusive Bildung – Der Umgang mit Heterogenität im Unterricht

Wenn in einem inklusiven Bildungssystem die Schüler nicht mehr zur Herstellung einer künstlichen Homogenität in Lerngruppen getrennt, sondern stattdessen alle gemeinsam unterrichtet werden sollen, dann setzt das voraus, dass der Unterricht an die Bedürfnisse dieser heterogenen Gruppe angepasst wird.

Hans Wocken entwickelt eine Definition von inklusivem Unterricht, die drei Dimensionen berücksichtigt.

Von besonderer Bedeutung dabei, weil sie den Ausgangspunkt markiert, ist die Vielfalt der Kinder, die notwendig entstehen muss, wenn äußere Differenzierung als strukturelle Möglichkeit zur Selektion hinfällig ist. Diese Vielfalt der Kinder fordert dann nach einer didaktischen Passung des Unterrichts, der dieser Vielfalt nur mit einer eigenen Vielfalt an Angeboten und Möglichkeiten begegnen kann. Gleichzeitig wird es notwendig, Wocken begründet das durch eine nicht umkehrbare Komplexitätssteigerung auf Seiten der Schüler, dass durch einen zweiten Pädagogen das Potenzial, mit dieser Komplexität umzugehen gesteigert wird. (Vgl. Wocken, 2010 b)

Inklusion lässt also eine Reduktion der Vielfalt der Schüler nicht mehr zu. Sie muss als gegeben angenommen werden. Dabei soll sie aber nicht als ein notwendiges Übel, sondern, als Ressource erkannt werden (vgl. Platte, 2009).

Dieser Heterogenität auch eine Vielfalt auf Seiten der Lehrkräfte gegenüber zu stellen, ist eher eine strukturelle Anforderung, bei der verschiedene Kompetenzen zusammengeführt werden sollen. Sie steht in enger Verbindung mit der strukturellen Ausgestaltung des Schulwesens, die wiederum eine administrative Aufgabe darstellt.

Eine Vielfalt des Unterrichts zu gewährleisten, die der Heterogenität der Schüler gerecht werden kann, ist jedoch vorrangig Sache der Lehrkräfte, die direkt an der Front stehen.

Um näher zu beleuchten, was Vielfalt des Unterrichts bedeutet, werde ich hier nochmals die ausführliche Definition Wockens heranziehen.

Darin fordert er zunächst eine Allgemeine Bildung, die weg von dem traditionellen rein kognitiven Intelligenzverständnis, eine allseitige Entfaltung der Kinder ermöglichen, ihnen aber auch grundlegende Inhalte, die für ein selbstbestimmtes Leben nötig sind, und die die Lernbasis für alle Kinder darstellt, zu vermitteln. Im Weiteren bleibt er bei Klafki, wenn er von dieser allgemeinen Bildung auch die Entwicklung der demokratischen Kernkompetenzen Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, die im Übrigen eng mit den Forderungen nach sozialer Teilhabe der UN-BRK zusammenhängen, erwartet.

Trotz dieser Forderung nach Gemeinsamkeit schulischer Bildung trägt er der Unterschiedlichkeit der Schüler dadurch Rechnung, dass er einen zieldifferenten Unterricht vorschlägt, der von den Kindern genau das fordert, was sie auch leisten können. Neben solche unterschiedliche Lernziele stellt er aber auch die Möglichkeiten, inhaltsverschiedenen und wegverschiedenen Lernens.

Dennoch so sagt er, darf inklusiver Unterricht nicht auf eine radikale Individualisierung hinauslaufen, in dem die Kinder nur nebeneinanderher unterrichtet werden. Es soll vielmehr eine ausgewogene Balance von „gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen“ (Wocken, 2010 b) geschaffen werden, durch die den Kindern die Möglichkeit gegeben werden soll, auch

miteinander an einem gemeinsamen Gegenstand zu arbeiten, und dabei sowohl in der Sache, als auch sozial voneinander zu lernen.

Als einen Rahmen, der die Gemeinsamkeit institutionalisieren und die herausfordernde Tätigkeit der Lehrkräfte erleichtern kann, sieht Wocken die Ritualisierung des Unterrichtsalltags, durch die verschiedene individuelle Lernwege und Ziele immer wieder zusammengeführt werden können. (Vgl. Wocken 2010 b)

Wocken zeigt hier Möglichkeiten auf, mit inklusiver Heterogenität umzugehen. Er stellt aber mit seiner sehr umfassenden Beschreibung keine absolute Definition inklusiven Unterrichts auf, sondern lässt durchaus ein Mehr oder Weniger zu. Auch ist in diesem Zusammenhang seine Forderung nach einer zweiten Lehrkraft zu bedenken, durch die erst ein so vielfältiger Unterricht wirklich möglich werden kann, die aber, wie bereits angesprochen als strukturelle Maßnahme eine administrative Entscheidung ist.

Dennoch zeigt er auch, dass der Umgang mit der gegebenen Vielfalt der Kinder die wesentliche Aufgabe der Lehrkräfte in inklusivem Unterricht darstellt.

Eine solche Heterogenitätskompetenz, die bisher, in relativ homogenen Lerngruppen vernachlässigt werden konnte, wird in der Ausbildung zukünftig eine wichtige Rolle spielen müssen.

An dieser Stelle wären tiefgreifende Erörterungen über Möglichkeiten inklusiver Kooperation, über verschiedene Rollen verschiedener Professionen, über Chancen und Schwierigkeiten der Zusammenarbeit und über viele weitere Themengebiete möglich.

Da ich mich in dieser Arbeit auf die einschlägigen Vorgaben des European-Agency Projektes TE4I beziehen werde, soll hier anstelle einer ausführlichen Erörterung, die in dem hier möglichen Rahmen einer Übersicht nicht dienlich wäre, nur auf die entsprechende Literatur verwiesen werden.

Insbesondere bei Hans Wocken finden sich dazu interessante und bedenkenswerte weitere Reflexionen.

Ich möchte stattdessen nach einem kurzen Überblick über die Historie der Lehrerbildung in Deutschland, die aktuellen Grundstrukturen und die jüngst abgeschlossene Reform darstellen, um davon ausgehend anhand zweier Beispiele verschiedene aktuelle Vorgaben für die Ausbildung von Grundschullehrern und Sonderpädagogen vor dem Hintergrund des Profils für inklusive Lehrerbildung der European Agency auf daraufhin analysieren, inwiefern sie heute schon eine Vorbereitung auf ein inklusives Bildungssystem darstellen können.

9. Volksschullehrerbildung im historischen Kontext

Unter Rückgriff auf die Ausführungen zu der Institutionsgeschichte der Schule soll hier nun nochmals in einem Überblick die Entwicklung der Volksschullehrerbildung skizziert werden.

Zunächst, bis in die 1820er Jahre, war für die Unterrichtung in Volksschulen noch keine besondere Ausbildung vonnöten. Lehrer konnte werden, wer zumindest einige Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen vorweisen konnte. Zumeist waren das Küster, Handwerker oder ehemalige Soldaten.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden dann staatliche Seminare gegründet, die an die Volksschule anschlossen und durch die Vermittlung der Methodik aller Unterrichtsfächer die Absolventen für das Lehramt an Volksschulen qualifiziert.

Mit der Revolution 1848/49 und den veränderten Machtverhältnissen kamen dann aber Forderungen nach einer universitären Ausbildung für Volksschullehrer auf, die die Bildungssituation deutlich verbessern sollte. Da aber bald schon die Phase der Restauration einsetzte, kam es erst in der Weimarer Republik zu strukturellen Veränderungen.

Ab 1926 wurden in Preußen Pädagogische Akademien gegründet, deren Besuch das Abitur zur Voraussetzung hatte. In vielen anderen Ländern wurde zu dieser Zeit jedoch weiterhin an der Ausbildung an Seminaren festgehalten.

Im Nationalsozialismus erfuhren die Pädagogischen Akademien durch ihre Umbenennung zu Hochschulen für Lehrerbildung zunächst eine Aufwertung, wurden aber gegen Ende der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts durch Kurse

ersetzt, die mit politischer Ausprägung direkt wieder an die Volksschule anschlossen und durch die nun offensichtlich nicht mehr in erster Linie Bildung, sondern vielmehr Ideologie transportiert werden sollte.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde dann in der Bundesrepublik im Zuge der restaurativen Wiederherstellung an preußische Strukturen angeknüpft, die jedoch bald schon modernisiert werden sollten. So wurde die Ausbildung in Phasen unterteilt, deren erste eine theoretische Ausbildung in den Bereichen der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaften leisten sollte, und an die eine zweite, praktisch orientierte Ausbildungsphase an staatlichen Seminaren anschloss. In einem allmählichen Prozess wurden dann die allorts bestehenden Pädagogischen Hochschulen in Universitäten integriert, womit letztlich eine wirklich wissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte erreicht werden konnte. Heute bestehen Pädagogische Hochschulen ausschließlich noch in Baden Württemberg. (Vgl. Blömeke, 2009, 2)

10. Lehrerausbildung in Deutschland

Die Lehrerausbildung unterliegt in Deutschland der Kulturhoheit der Länder. Dementsprechend vielfältig ist ihre Ausgestaltung jeweils organisiert. Eine gemeinsame Grundstruktur, die den jeweiligen Lösungen der Länder zugrunde liegt, hat die KMK 1999 in dem Beschluss „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ formuliert.

Diese Grundstruktur ist im Wesentlichen gekennzeichnet durch einen zweiphasigen Aufbau, der in unterschiedlichen institutionellen Kontexten verortet wird, die Untergliederung in verschiedene grundständige Lehramtsstudiengänge und die Verbindung der Studienbereiche der Fachwissenschaften, der Fachdidaktik, der Erziehungswissenschaft und meist auch schulpraktischer Studien. Die Gewichtung und Ausgestaltung dieser Studienbereiche ist in den Ländern, aber auch zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen unterschiedlich gestaltet.

Abgeschlossen werden beide Ausbildungsphasen durch Staatsprüfungen, die für die Aufnahme der zweiten Phase, des Vorbereitungsdienstes, oder für eine Anstellung als Lehrer Voraussetzungen sind. (vgl. Wissenschaftsrat, 2001)

10.1. Reform der Lehrerausbildung

Darüber, dass die eben beschriebene Lehrerausbildung einer Reform bedarf, darüber scheint ein breiter Konsens zu bestehen, wird sie doch von verschiedenen Institutionen und Verbänden diskutiert. Mängel, die zu der Reform-Forderung führen beziehen sich im Wesentlichen auf strukturelle Fragen der Ausbildung, wie die Organisation des Studiums selbst oder aber auch die an der Ausbildung beteiligten Disziplinen. (Vgl. Wissenschaftsrat, 2001)

Neben strukturellen Veränderungen, die der Bologna-Prozess notwendig macht (vgl. HRK, 2006, 4 f.), werden auch gesellschaftliche Veränderungen, die neue „Anforderungen an das Berufsbild des Lehrers“ (Wissenschaftsrat, 2001, 5) herantragen, als Begründung einer solchen Reform hervorgebracht.

Diese beiden Bereiche sollen zunächst getrennt voneinander betrachtet werden, bevor ich auf einzelne Reformvorschläge eingehen werde, die beide Dimensionen miteinander verbinden.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses sollen alle Studiengänge zum Zwecke internationaler Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit in einem gemeinsamen System vereinheitlicht werden. Dieses einheitliche System basiert auf konsekutiven Studiengängen, die mit den akademischen Graden des Bachelors und im Aufbau mit dem des Masters abschließen. Als allgemeinverbindliche Struktur dieser Studiengänge ist ein System von Leistungspunkten (ECTS) vorgesehen, die im Verlauf eines modularisierten Studiums zu erwerben sind. (Vgl. Wikipedia, 2012)

Als gesellschaftliche Veränderungen, die nach einer Anpassung der Lehrerbildung fordern, werden „die Entstehung eines internationalen Arbeitsmarkts und globalen Leistungswettbewerbs ebenso wie die Verbreitung der Neuen Medien, die zunehmende Multikulturalität und ethnische Heterogenität der Schüler sowie Veränderungen in den traditionellen Sozialstrukturen“ (Wissenschaftsrat, 2001, 5)

gesehen. Die Kultusministerkonferenz benennt ähnliche Bereiche in den „Zukunftsaufgaben von Bildung und Erziehung“ (KMK, 2000, II). Dort ist insgesamt schon ein gewisser Schwerpunkt auf der „Weiterentwicklung der demokratischen Kultur“ (ebd.) zu erkennen, der auch durch Aufgaben wie „Interkulturalität, (...) die Gestaltung gleichwertiger Lebens- und Bildungschancen, (...) und gesellschaftliche Integration“ (ebd.) unterstrichen wird.

Die Kultusministerkonferenz hat sich schon 1997 grundsätzlich für die Einführung des neuen Systems entsprechend dem Bologna-Prozess, ausgesprochen und in Folge-Beschlüssen Vorgaben für die Umsetzung aufgestellt. Diese soll nicht nur neue Studiengänge betreffen, sondern vielmehr auch die Umstellung traditioneller Diplom-, Master- und Staatsexamensstudiengänge. (Vgl. KMK, 2004)

Mit der Einführung modularisierter Studiengänge, die Bachelor- und Master-Abschlüsse vorsehen, ist neben einer Strukturellen Erleichterung auch eine inhaltliche „Orientierung an Kompetenzen und Standards“ (HRK, 2006, 5) verbunden.

Insgesamt bietet die Reform im Rahmen des Bologna-Prozesses also für Lehramtsstudiengänge die Möglichkeit, sowohl strukturellen Schwierigkeiten zu begegnen, als auch durch die Orientierung an Kompetenzen inhaltliche Standards zu entwickeln, mit denen das Berufsbild des Lehrers auch an veränderte gesellschaftliche Anforderungen angepasst werden kann.

Mit der Umstellung auf ein System von Studiengängen, die zu akademischen Titeln führen, ist die Frage nach der Staatsprüfung zum Abschluss des Studiums verbunden. Zunächst muss festgehalten werden, dass „die vom Staatsexamen bestimmte Ausbildung nicht unmittelbar mit konsekutiven Studienstrukturen und neuen Abschlüssen kompatibel ist“ (HRK, 2006, 4). Die Hochschulrektorenkonferenz schlägt zur Lösung dieser Schwierigkeit, da das staatliche Interesse an einer Steuerung der Lehramtsausbildung anerkannt wird, vor, diese Steuerung durch die Vorgabe verbindlicher Standards im Rahmen der Akkreditierung der Studiengänge zu ersetzen (vgl. HRK, 2006, 5). Der Wissenschaftsrat vertritt eine ähnliche Position, lässt aber die Option einer Verbindung von akademischem Master-Abschluss mit einer staatlichen

Eignungsfeststellung für den staatlichen Vorbereitungsdienst offen (WR, 2001, 44 f.)

Die Umstellung auf akademische Abschlüsse brächte den Vorteil mit sich, erstens, einen polyvalenten, berufsqualifizierenden Bachelor-Abschluss für Studierende zu ermöglichen, und zweitens, eine Gliederung des Lehramtsstudiums mit neuer Gewichtung der beteiligten Disziplinen (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften, und Schulpraxis), und damit eine grundsätzlich vergleichbare Struktur unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge ermöglichen. Eine solche vergleichbare Struktur trägt der Tatsache Rechnung, dass „die für die unterschiedlichen Schultypen/ -stufen erforderlichen Kompetenzen (...) sich nicht grundsätzlich, sondern lediglich in der Gewichtung der Kompetenzbereiche“ (HRK, 2006, 10) unterscheiden. So kann das Bachelor-Studium durch eine Modulkonstruktion den Übergang zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen erleichtern, was einerseits eine größere Entscheidungssicherheit der Studierenden, andererseits aber mehr Flexibilität angesichts des schwankenden Lehrerbedarfs ermöglicht. (Vgl. HRK, 2006, 9 ff.)

Es ist hier festzuhalten, dass bei den Überlegungen zu einer Reform des Lehramtsstudiums überwiegend an einer Differenzierung nach verschiedenen Lehrämtern festgehalten werden soll. Dabei orientieren sich die Typen an der Aufstellung der Kultusministerkonferenz, die entweder nach Schulart oder nach Alterstufen unterschieden werden. In diesem Sinne wird in den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz neben die grundsätzliche strukturelle Vergleichbarkeit aller Lehramtsstudiengänge ein besonderes, davon abweichendes Qualifizierungsprofil für das Lehramt an Sonder- bzw. Förderschulen und an beruflichen Schulen gestellt (HRK, 2006, 10).

Der Wissenschaftsrat sieht bei der Beibehaltung von verschiedenen Lehrämtern eine weniger breite gemeinsame Basis und hält, im Gegensatz zu den Empfehlungen der HRK, die eine eindeutige Unterscheidung der Lehrämter erst durch das Master-Studium fordern (vgl. ebd.) neben einem konsekutiven Studiengang für Realschul- und Gymnasial-Lehrämtern, sowie lehramtsübergreifende Studiengänge, einen Bachelorabschluss für jeweils Grund- oder Hauptschullehrer für ausreichend (vgl. WR, 2001, 37).

Im Weiteren finden sich Überlegungen zu einer Veränderung der zweiten Phase der Ausbildung, dem Vorbereitungsdienst, der stärker mit der ersten Phase gemeinsam, institutionell, personell und sachlich aufeinander bezogen werden (vgl. WR, 2001, 36) oder gar, zumindest teilweise, in die erste Phase der Ausbildung integriert werden soll (vgl. HRK, 2006, 10 f.)

Übereinstimmung besteht auch in dem Anliegen, die Fort- und Weiterbildung als berufsbegleitende

Maßnahme im Sinne lebenslangen Lernens zu stärken und zu institutionalisieren (vgl. WR, 2001, 27 f., 50 ff. und HRK, 2006, 14f.)

Die bisher erwähnten Empfehlungen konzentrierten sich auf die strukturelle Ausgestaltung des Lehramtsstudiums. Dabei fordern sie im Sinne der „Idee einer kompetenzorientierten Lehrerbildung“ (HRK, 2006, 3) die Aufstellung von Kompetenzen, die in Standards formuliert, die inhaltliche Gestaltung des Studiums bestimmen sollen.

Diese Aufstellung umzusetzen ist, als Hauptabnehmer der Lehrerbildung, dem Staat, repräsentiert durch die Kultusministerkonferenz, überlassen. Diese hat 2004 in einem ersten Dokument solche Standards für den Bereich der Bildungswissenschaften und daran anschließend im Jahr 2008 „inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken“ (KMK, 2008) vorgestellt und damit eine inhaltliche Grundlage für eine reformierte Ausrichtung der Lehrerbildung gelegt.

Auch strukturell wurden mittlerweile bundesweit die Lehramtsstudiengänge auf die Forderungen des Bologna-Prozesses hin ausgerichtet und ECTS eingeführt. Allerdings haben bislang nicht alle Länder ihre Ausbildungsstruktur auf ein System mit Bachelor- und Masterabschlüssen umgestellt. Eine Anerkennung von Masterabschlüssen als Zugangsvoraussetzung für den Vorbereitungsdienst ist noch nicht durchgehend gewährleistet. (Vgl. KMK, 2012)

Es sind Entwicklungen festzustellen, die, zumindest in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung, den Reformempfehlungen folgen.

10.2. Reform der Lehrerbildung und Inklusion

Vor dem Hintergrund der Behindertenrechtskonvention und der sich daraus ergebenden Notwendigkeit, das bestehende Bildungssystem inklusiv zu gestalten, stellt sich die Frage, ob die bisher umgesetzte Reform der Lehrerbildung einen Beitrag dazu leisten kann.

Die Hochschulrektorenkonferenz benennt in ihrer Empfehlung über die oben besprochenen Punkte hinaus auch eine Vernachlässigung der „Bedeutsamkeit der Lehrertätigkeit für die Fortentwicklung der Einzelschule sowie des gesamten Bildungssystems und für die Gestaltung der professionellen Umwelt gemeinsam mit den Berufsangehörigen“ (HRK, 2006, 4) als ein Problem, dem durch Reformierung Abhilfe geschaffen werden soll. Damit deutet sie auf einen wichtigen Zusammenhang, der gerade auch für die kommende Entwicklung nicht zu vernachlässigen sein wird: Lehrer als Multiplikatoren (vgl. auch Franzkowiak, 2009). Gut ausgebildete Lehrer, die sich während ihres Studiums intensiv mit Inklusion auseinandergesetzt haben, können Impulse für die Entwicklung ihrer Schule und damit für die Umsetzung inklusiver Bildung geben.

Ferner wird deutlich, dass schon bei den Überlegungen zu einer Reform der Lehrerbildung unter den gesellschaftlichen Faktoren, die eine solche erforderten, an eine Vielfalt verschiedenen Lehr-Lernsituationen gedacht wurde, innerhalb derer Schüler „verschiedener Kulturen, Sprachen und Herkunftsschichten“ (WR, 2001, 31) unterrichtet und „Begabungsdifferenzen beachtet“ (ebd.) werden müssen.

Dazu fordert der Wissenschaftsrat die „Berücksichtigung gesellschaftlicher Veränderungen wie die Zunahme kultureller und sozialer Diversität“ (WR, 2001, 35).

Es werden hier Forderungen deutlich, die eine zunehmende Heterogenität annehmen und entsprechende Kompetenzen für die Lehrerbildung verlangen. Zwar wird hier nicht auf Inklusion im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Schüler abgezielt, und doch, wenn Inklusion

nicht nur auf eine bestimmte Gruppe von Menschen angewandt wird, sondern vielmehr eine gesellschaftliche Haltung ausdrückt, die Heterogenität annimmt, dann zielen diese Forderungen schon in diese Richtung.

Die eigentliche Grundlage, auf der inklusive Inhalte aber ihren Weg in die Lehrerbildung finden können, sind die curricularen Anforderungen an ein solches Studium, die als kompetenzorientierte Standards von der KMK vorgegeben wurden; insbesondere die Standards für den Bereich der Bildungswissenschaften. Es ist also zu fragen, ob diese Vorgaben bereits Punkte enthalten, die in inklusiven Zusammenhängen von Bedeutung sind.

Tatsächlich finden sich gleich unter der Aufstellung inhaltlicher Schwerpunkte der Ausbildung die Punkte „Differenzierung, Integration und Förderung“ (KMK, 2004, 5), „Diagnostik, Beurteilung und Beratung“ (ebd.) und auch „Schulentwicklung“ (ebd.). Es wird in diesem Zusammenhang bereits „Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht“ (ebd.) verstanden und die „Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse“ als Aufgabe jedes Lehrers und damit als Ausbildungsziele verstanden.

In den Kompetenzbereichen erfahren diese Bereiche dann ihre Konkretisierungen. So lautet ein Standard im Zusammenhang mit der Gestaltung von Lernsituationen: „Die Absolventinnen und Absolventen regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie“ (ebd., 8). Weitere Standards, die explizit den Unterricht in heterogenen Lerngruppen vorbereiten finden sich unter dem Kompetenzbereich Unterricht nicht. Erst unter dem Bereich Erziehen sind wieder Standards formuliert, die auf die Bewältigung von Heterogenität im Unterricht zielen. So heißt es im Zusammenhang mit sozialen und kulturellen Lebensbedingungen: „(...)kennen etwaige Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern beim Lernprozess und Möglichkeiten der pädagogischen Hilfen und Präventivmaßnahmen (...) kennen interkulturelle Dimensionen (...)kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse (...) beachten die kulturelle und soziale Vielfalt in der jeweiligen Lerngruppe“ (ebd., 9). Die Reflexion demokratischer Werte und Normen, wie auch diagnostische Kompetenzen im Bezug auf Lernvoraussetzungen und Lernprozesse werden genannt (vgl. ebd., 9 ff.)

Einige weitere Punkte und Formulierungen dieses Dokumentes lassen sich durchaus für eine inklusive Bildung interpretieren, so dass mir der Schluss zulässig erscheint, dass die Standards der Kultusministerkonferenz für den Bereich der Bildungswissenschaften allgemeinpädagogischer Natur sind, und als solche eine gewisse Heterogenität der Schülerschaft annehmen, und durchaus auch einen gewissen Spielraum für eine Interpretation unter inklusiven Gesichtspunkten bieten, dabei aber in keiner Weise ausdrücklich den Umgang mit Heterogenität thematisieren, geschweige denn, wie es aus inklusiver Sicht wünschenswert wäre, einen eigenen Kompetenzbereich aufstellen, der sich diesem Gebiet widmen würde.

Diesen vorsichtigen Entwicklungen in Richtung einer inklusiven Lehrerbildung stehen aber einige konservative Haltungen gegenüber, die freilich nicht losgelöst aus größeren Zusammenhängen, nur für die Lehrerbildung gelten würden. Der ganz wesentliche Kern dieses Gegenübers ist das konsequente Festhalten an der bisherigen Gliederung der Ausbildung nach den anerkannten Lehrertypen. Insbesondere die Beibehaltung einer Lehrerbildung die der Gliederung der Schularten entspricht, ist mit inklusiver Bildung nicht zu vereinbaren. Eine Ausbildung nach Altersstufen, wie sie mitunter auch schon praktiziert wird, ist demgegenüber als bedeutend zukunftsfähiger anzusehen, wobei besonders bei einer solchen Ausbildung dem Umgang mit Heterogenität eine besondere Bedeutung zukommt, wird sie doch künftig eine neue Spannweite aufweisen.

10.3. Inklusion als Thema für die Ausbildung verschiedener Lehrämter

Die obigen Ausführungen haben gezeigt, dass die reformierten Lehramtsstudiengänge mit den curricularen Vorgaben der Kultusministerkonferenz grundsätzlich eine Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf eine zunehmende Heterogenität von Lerngruppen vorbereitet ermöglichen, aber auch, dass Inklusion, die ein deutlich weiteres Verständnis von Heterogenität impliziert, in dieser Reform nicht zum Thema gemacht wurde. Das ist insofern verständlich, als zum Zeitpunkt des Inkrafttretens der UN-BRK die Reformplanungen bereits weit fortgeschritten waren.

Es ist auch, angesichts der Tatsache, dass bislang keine Einigkeit darüber erzielt werden konnte, wie Inklusion als Konzept zu begreifen ist, geschweige denn, wie ein inklusives Bildungssystem in Deutschland ausgestaltet werden sollte, fraglich, wie Inklusion in die Lehrerbildung Einzug halten sollte.

Inklusion „scheint bislang ein exklusives Anliegen der Behindertenpädagogik zu sein“ (Franzkowiak, 2009, 22). Dass Grundschulen aufgrund ihrer ohnehin relativ heterogenen Schülerschaft im deutschen Schulsystem von allen Schularten die günstigsten Voraussetzungen für inklusiven Unterricht besitzen, scheint in der Lehrerbildung bislang kaum Resonanz gefunden zu haben. So konnte Thomas Franzkowiak in seiner Untersuchung 2009 bei der Hälfte der befragten Hochschulen gar keine Lehrangebote zu gemeinsamem Unterricht, und an keiner der Hochschulen, die diesbezügliche Angebote machen, Pflichtveranstaltungen zu diesem Thema feststellen (vgl. Franzkowiak, 2009, 21 ff.)

11. Das Projekt TE4I der European Agency for Development in Special Needs Education

Die European Agency (EA) ist eine Organisation, die den Austausch und die Zusammenarbeit europäischer Länder im Bereich der 'Special Needs Education' institutionalisiert. Zu diesem Zweck wurde sie 1996 als unabhängige Nicht-Regierungs-Organisation gegründet.

In ihrer Arbeit wird sie aber durch die nationalen Bildungsministerien unterstützt, die gleichzeitig auch die Hauptadressaten ihrer Arbeit sind.

Angestoßen durch die UN-BRK startete die EA im Jahr 2009 das Projekt „TE4I“ (Teacher Education for Inclusion), das der Ansicht, dass die Lehrerbildung für eine gelingende Umsetzung der Forderung nach inklusiven Bildungssystemen in allen Ländern, die die UN-BRK ratifiziert haben, eine zentrale Rolle spielt, Rechnung trägt. Innerhalb von drei Jahren sollte dieses Projekt grundlegende Antworten auf die Fragen: „Welche Lehrer/innen benötigen wir für eine inklusive Gesellschaft in einer Schule des 21. Jahrhunderts? Was sind die essentiellen Lehrerkompetenzen für inklusive Bildung?“ (Merz-Atalik, Franzkowiak, 2011, 1) finden. Aus Gründen

der Vergleichbarkeit bezieht sich das Projekt vorwiegend auf die erste Phase der Lehrerbildung, das Hochschulstudium.

Seit 2012 liegt als wesentliches Ergebnis dieses Projekts ein Kompetenzprofil für Lehrkräfte vor, die in inklusiven Kontexten arbeiten, welches als Leitidee für die künftige Ausbildung von Lehrern für Inklusion dienen soll. Dabei bezieht es sich auf alle Lehrkräfte, die in inklusiven Settings unterrichten werden, insbesondere sollen daraus aber Impulse für die Ausbildung von Regelschullehrern für den inklusiven Unterricht hervorgehen. (Vgl. Merz-Atalik, Franzkowiak, 2011)

11.1. Das Kompetenzprofil von TE4I

Das Kompetenzprofil, das die EA im Rahmen des TE4I-Projektes herausgearbeitet hat, soll Kompetenzbereiche aufzeigen, die international in unterschiedlichen Kontexten und bei unterschiedlichen Ausgangslagen für alle unterschiedlichen Formen der ersten Phase der Lehrerbildung anschlussfähig sein soll. Zu diesem Zweck sind die Formulierungen möglichst allgemein gehalten und werden keine Vorgaben dazu gemacht, wie die Ausbildung solcher Kompetenzen konkret zu gestalten ist.

Um die generelle Anschlussfähigkeit zu gewährleisten, orientiert sich das Profil an Werten, die übereinstimmend als für die schulische Inklusion grundlegend angesehen werden, und die so einen Konsens in der Sache darstellen, um davon ausgehend Kompetenzen herauszustellen, die allen Lehrkräften unter Beachtung der gesamten Bandbreite von Unterschiedlichkeiten ermöglichen soll, in der inklusiven Bildung tätig zu sein. (Vgl. European Agency, 2012, 1 ff.)

Das Profil selbst ist in zwei Ebenen gegliedert. Zunächst werden vier Grundwerte ausgewiesen. Diese werden dann jeweils durch eine Aufzählung von Haltungen und Überzeugungen sowie durch die Formulierung spezifischen Wissens und Einsichten beschrieben und es werden ihnen, davon ausgehend, Fähigkeiten und Kompetenzen zugeordnet. (Vgl. ebd.)

Für eine ausführliche Darstellung sei hier auf das Profil selbst verwiesen. Als Grundlage der folgenden Analyse werde ich mich hier darauf beschränken, die

vier Grundwerte und die, ihnen entsprechenden Kompetenzen aus der englischsprachigen Vorlage in deutscher Sprache wiederzugeben. Da zum Zeitpunkt meiner Bearbeitung die offizielle Übersetzung noch nicht abgeschlossen ist, weise ich darauf hin, dass die folgende Übertragung von dem Original abweichen kann.

1. Wertschätzung der Heterogenität der Lerngruppen

Kompetenzbereiche:

- *Konzepte von inklusiver Bildung*
 - *Eigene Haltungen und Einstellungen, sowie deren Wirkungen kritisch hinterfragen*
 - *Jederzeit um ethisches Handeln bemüht sein und Vertraulichkeit wahren*
 - *Die Fähigkeit, die Geschichte der Bildung zu analysieren, um vor diesem Hintergrund gegenwärtige Situationen und Zusammenhänge verstehen zu können*
 - *Bewältigungsstrategien, die Lehrkräfte darauf vorbereiten, nicht-inklusive Haltungen zu begegnen und in segregativen Situationen zu arbeiten*
 - *Die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden wahrnehmen*
 - *Soziale Beziehungen respektvoll gestalten und sowohl mit Schülern, als auch anderen Professionellen eine angemessene Sprache verwenden*
- *Die Sicht des Lehrers auf die Unterschiedlichkeit der Schüler*
 - *Lernen, aus Unterschieden zu lernen*

- *Die angemessensten Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität herausfinden*
- *Unterschiedlichkeit in die Umsetzung des Curriculums miteinbeziehen*
- *Unterschiede in Lernzugängen und –wegen als Ressource für das Lehren nutzen*
- *Zum Aufbau von Schulen als Lerngemeinschaften beitragen die die Leistungen aller Lernenden respektiert, bestärkt und feiert*

2. Alle Schüler unterstützen – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Schüler

- *Das akademische, soziale und emotionale Lernen aller Schüler fördern*
 - *Beherrschen einer effektiven Kommunikation, die den verschiedenen kommunikativen Bedürfnissen von Schülern, Eltern und anderen Professionellen gerecht wird*
 - *Die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen und Möglichkeiten der Schüler fördern*
 - *Die Kompetenz 'Lernen zu lernen' der Schüler einschätzen und entwickeln*
 - *Schüler zu Selbstständigkeit und Autonomie führen*
 - *Kooperative Lernzugänge ermöglichen*
 - *Lernsituationen ermöglichen, in denen Schüler Risiken eingehen können und in einer sicheren Umgebung aufgefangen werden*
 - *Lernzugänge beurteilen, die auf das soziale, emotionale, wie auch auf das akademische Lernen berücksichtigen*
- *Effektive Lernzugänge in heterogenen Klassen*

- *Führungsfähigkeiten nutzen, die ein positives classroom management ermöglichen*
- *Das Curriculum als Werkzeug für die Inklusion nutzen, das den Zugang zum Lernen öffnet*
- *Differenzierung von Methoden, Inhalten und Ergebnissen des Lernens*
- *Mit Schülern und deren Familien zusammenarbeiten um das Lernen und die Zielsetzungen zu personalisieren*
- *Kooperatives Lernen ermöglichen, in dem die Lernenden sich auf unterschiedliche Weise – peer-tutoring eingeschlossen – in flexiblen Lerngruppen gegenseitig helfen können*
- *Eine Bandbreite von Methoden und Zugängen systematisch nutzen*
- *Moderne Hilfsmittel nutzen, um flexible Lernzugänge zu ermöglichen*
- *Fundierte Lehrmethoden verwenden, die sich an den Lernzielen orientieren, alternative Lernwege und flexible Anweisungen ermöglichen, und deutliche Rückmeldung an die Schüler beinhalten*
- *Möglichkeiten zur Beurteilung verwenden, die das Lernen unterstützen und nicht stigmatisieren oder zu negativen Konsequenzen führen*
- *Mit den Schülern gemeinschaftlich Probleme lösen*
- *Eine Bandbreite von verbaler und nicht-verbaler Kommunikation verwenden können, um das Lernen zu erleichtern*

3. Mit anderen zusammenarbeiten – Zusammen- und Teamarbeit sind für alle Lehrkräfte wesentliche Arbeitsweisen

- *Mit Eltern und Familien zusammenarbeiten*

- *Eltern und Familien effektiv zur Unterstützung des Lernens ihres Kindes einbeziehen*
- *Effektiv mit Eltern und Familienmitgliedern unterschiedlicher kultureller, sprachlicher und sozialer Hintergründe kommunizieren*
- *Mit anderen Professionellen Kräften zusammenarbeiten*
 - *Klassenführung und –management so gestalten, dass mehrere Personen gemeinsam effektiv in der Klasse arbeiten können*
 - *Co-Teaching und Zusammenarbeit in flexiblen Teams*
 - *Teil der Schulgemeinschaft sein und auf schulinterne wie externe Ressourcen nutzen*
 - *Eine Klassengemeinschaft aufbauen, die Teil einer größeren Schulgemeinschaft ist*
 - *Beitragen zu dem gesamten Prozess von der Schulevaluation über die Klärung bis hin zur Entwicklung*
 - *Mit anderen Professionellen gemeinsam Probleme lösen*
 - *Zu Partnerschaften mit anderen Schulen, und Organisationen*
 - *Breite verbale und nicht-verbale Kommunikationsfähigkeiten nutzen um die Zusammenarbeit mit anderen Professionellen zu erleichtern*

4. Persönliche professionelle Entwicklung – Lehren ist Lernen; und Lehrer sind verantwortlich für ihr lebenslanges Lernen

- *Lehrkräfte als reflektierende Praktiker*
 - *Systematische Beurteilung der eigenen Leistung*
 - *Andere effektiv in die Reflexion von Lehren und Lernen einbeziehen*

- *Zu einer Entwicklung der Schule als Lerngemeinschaft beitragen*
- *Die erste Phase der Lehrerbildung als Grundlegung für eine fortwährende professionelle Entwicklung*
 - *Flexibilität in den Lehrmethoden, die Innovation und persönliches Lernen ermöglicht*
 - *Zeitmanagement-Strategien erarbeiten, das die Wahrnehmung von beruflichen Fortbildungsangeboten ermöglicht*
 - *Offenheit und Eigeninitiative um sich von Kollegen und anderen Professionellen inspirieren zu lassen und von ihnen zu lernen*
 - *Beitragen zum gemeinsamen Lernen in der Schule und dem Prozess ihrer Entwicklung*

(Vgl. European Agency, 2012)

12. Beispiel 1: Baden-Württemberg

12.1. Das Schulsystem Baden-Württembergs

Das baden-württembergische Schulsystem sieht eine vierjährige gemeinsame Grundschulzeit vor. Daran schließt sich mit der Haupt- und Realschule, sowie dem Gymnasium ein dreigliedriges Schulsystem an, das zwar prinzipiell in beide Richtungen durchlässig ist, was aber Tatsächlich weitgehend gesellschaftliche Verhältnisse widerspiegelt. Der Besuch der weiterführenden Schule hängt, wie PISA gezeigt hat in diesem gegliederten Schulsystem in hohem Maße von den sozio-ökonomischen Status der Eltern ab. Es ist also schon das Regelschulsystem hochgradig selektiv.

In besonderem Umfang sind jedoch die Schüler an Sonderschulen von dem Ausschluss von allgemeiner Bildung betroffen. Von einigen integrativen

Maßnahmen wie der Einzelintegration oder Aussenklassen abgesehen, steht das Sonderschulwesen von Beginn an eigenständig neben diesem Regelschulwesen. In nicht wenigen Fällen scheiden sich die Wege der Kinder sogar noch früher, wenn einige Kinder wegen ihres besonderen Förderbedarfs spezielle Kindergärten für Kinder mit Behinderungen besuchen.

12.2. Lehrerausbildung in Baden-Württemberg

Entsprechend dem drei- oder, mit Sonderschulen, viergliedrigen Schulsystem wurde auch die Lehrerausbildung bislang nach schulartspezifischen Lehrämtern unterschieden. Eine Ausnahme war dabei das Lehramt für Grund- und Hauptschulen. Im Rahmen der Umstellung der Studien- und Prüfungsordnungen 2011 wurde diese Einteilung teilweise durch eine solche nach Schulstufen ersetzt. Eine Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse ist dabei aber nicht erfolgt. So werden derzeit Studierende in vier verschiedenen grundständigen Studiengängen ausgebildet: Lehramt für Grundschulen, Lehramt für Haupt- und Werkrealschulen (Sek I), Lehramt für Gymnasien (Sek I+II), Lehramt an Sonderschulen.

12.3. Grundschullehrerausbildung

Für die erste Phase der Grundschullehrerausbildung in Baden Württemberg ist die entsprechende Grundschullehramtsprüfungsordnung I (GPO I) dasjenige Dokument, in dem das baden-württembergische Kultusministerium Richtlinien für die Ausgestaltung der Studiengänge durch die einzelnen Hochschulen vorgibt. In diesem Rahmen formulieren sie auch ihre Erwartungen, die sie an künftige Lehrkräfte an Grundschulen haben in Form eines Kompetenzprofils, das für alle Studienbereiche spezifische auszubildende Kompetenzen vorsieht.

An den Inhalten dieses Profils lassen sich allgemeine Ziele und Aufgaben, wie auch einzelne Schwerpunkte oder auch bildungspolitische Entwicklungen ablesen. Entsprechend der Fragestellung ist also hier anzusetzen, um zu untersuchen, inwiefern die Curricula für die Lehrerbildung heute, drei Jahre nach dem

Inkrafttreten der UN-BRK die zukünftigen Lehrkräfte auf inklusive Aufgaben vorbereiten.

Das Studium soll, so heißt es in der GPO I, „auf die Erfordernisse der Bildung und Erziehung der Altersgruppe der fünf- bis zwölfjährigen Kinder“(GPO I, 2011, 3) ausgerichtet sein. Das muss also bedeuten, dass die Ausbildung sehr breit angelegt werden soll, wobei die Heterogenität der Lerngruppen in der Grundschule besondere Aufgaben mit sich bringt und daher auch besondere Kompetenzen erfordert. Bei der Beschreibung der erwarteten Querschnittskompetenzen werden indirekt, durch die Betonung der deutschen Sprache als Unterrichtssprache die interkulturelle, und ganz direkt die Gender-Dimension von Heterogenität angesprochen. Aber auch „integrative und inklusive Bildungsangebote“ (ebd., 4) werden explizit als zukünftige Aufgaben dargestellt, die ebenfalls spezifische Kompetenzen erfordern.

Es macht also zunächst den Anschein, als wäre die Qualifikation der Studierenden für inklusiven Unterricht eines der erklärten Ausbildungsziele.

Um diesem Anschein nachzugehen, ist zunächst der Heterogenitätsbegriff zu hinterfragen, der dieser Verordnung zugrunde liegt.

Unter den einzelnen Kompetenzbeschreibungen finden sich erste Hinweise darauf, was hier unter Heterogenität verstanden wird. So werden im Kompetenzbereich Erziehen ausdrücklich „Geschlecht, Kultur und sozial(es)Milieu“ (Anlage zu GPO I, 2011, 3) genannt und kennzeichnen so Dimensionen von Heterogenität, die besondere Beachtung im Zusammenhang mit der „Entwicklung, Sozialisation und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.) finden soll. Gerade in diesem Zusammenhang fällt aber deutlich auf, dass Behinderung hier keine Erwähnung findet.

Diese Nichtachtung von Behinderung als Bestandteil der gegebenen Heterogenität in den Lerngruppen der Grundschule, kommt in dem Modulhandbuch der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für den Studiengang der Grundschulpädagogik auf dieselbe Weise, durch Verschweigen, deutlich zum Ausdruck: „...richten ihr pädagogisches Handeln an der Individualität und der Heterogenität der Schüler und Schülerinnen und ihrer Lernprozesse aus (v.a.

kulturelle, soziale. Sprachliche, migrationsbedingte Heterogenität“ (Modulhandbuch GP, 2011, Schulpraktische Studien).

Der Begriff „Behinderung“ findet sich in dem gesamten Gesetzestext nicht ein einziges Mal, und auch von „Inklusions- und Exklusionsprozessen“ (GPO I, 2011, 3) ist nur an einer Stelle die Rede, wobei sie ausgesprochen allgemein gehalten ist, und Behinderung nach wie vor unerwähnt belässt.

Eine grundsätzliche Anerkennung von Heterogenität möchte ich an dieser Stelle nichtbestreiten. Ein inklusiver Anspruch aber, der die Annahme jeglicher Unterschiede, also auch von Behinderung voraussetzt, erscheint mir nach dieser Betrachtung allerdings nicht als gerechtfertigt.

Bevor ein solcher Anspruch aber völlig in Abrede gestellt wird, soll dem die Überlegung entgegengestellt werden, dass andere Großgruppen, wie sie oben angesprochen wurden, die bestimmte Merkmale von Heterogenität repräsentieren, quantitativ wohl stärker ins Gewicht fallen, als die Gruppe von jungen Menschen mit Behinderungen, und dass diesem Umstand die nicht-explicite Erwähnung geschuldet sein mag. Als Hinweise darauf ließen sich die allgemeine, betonte Orientierung an demokratischen Werten (vgl. ebd., 2 f.), vielmehr aber noch der Bezug auf „menschenrechtliche (...) Werte und Normen“ (ebd., 3) lesen.

Eine solche ausdrückliche Marginalisierung der Behinderungsthematik wäre allerdings angesichts der, bis heute, geringen Fortschritte in der gemeinsamen Beschulung behinderter und nicht-behinderter Kinder und Jugendlicher, und angesichts des politischen Gewichts, das die UN-BRK dieser Thematik verleiht, ein falsches bildungspolitisches Signal, und würde die Vermutung nahelegen, dass die Grundschulen für diese Gruppe nicht in die Verantwortung gezogen würden.

Dass sich hier wohl doch eher ein sehr eingeschränktes Inklusions-Verständnis zeigt, erscheint mir als wahrscheinlicher, wird bei aller Heterogenität in der Verteilung der Leistungspunkte, die ein gutes Steuerungsinstrument wäre, doch kein solcher zu erwerbender Leistungspunkt an explizit inklusive Inhalte gebunden (GPO I, 2011, 8). Auch in der hochschulischen Umsetzung an der PH-Ludwigsburg finden sich keine Hinweise auf verpflichtende Veranstaltungen, die

ausdrücklich Inklusion oder gemeinsamen Unterricht zum Thema hätte (vgl. PH LB, STO, LA GS, 2011). Vielmehr wird schon in dem Paragraphen zum Studienaufbau der GPO von dem „Hinblick auf integrative und inklusive Bildungsangebote“ (GPO I, 2011, 4) gesprochen, und mit dieser Formulierung der Bildungsangebote ein Verständnis von Inklusion als Einzelmaßnahme, nicht aber als allgemeiner Bildungsauftrag zum Ausdruck gebracht. Eine eindeutige Festlegung auf den Begriff der Inklusion, die den der Integration fortan ersetzen würde, ist hier ebenfalls nicht zu verzeichnen. Ein Nebeneinanderher dieser beiden Begriffe zeugt nur von einer Unklarheit über die Bedeutung der Begriffe, wie sie schon weiter oben beschrieben wurde.

Wenn dann aber doch die Kenntnis über „schulrelevante Konzepte und Methoden zur Prävention, Intervention und Rehabilitation, auch bei körperlichen Erkrankungen und psychischen Störungen“ (Anlage zu GPO I, 2011, 2) als eine zu erwerbende Kompetenz ausgewiesen wird, dann ist das kein Einwand gegen den Vorwurf, dass diese Verordnung nicht das Ziel der Inklusion verfolgt. Es ist stattdessen nur als ein weiterer Hinweis auf ein, wenigstens nicht eindeutig geklärtes Begriffsverständnis von Inklusion zu verstehen, da hier von Erkrankungen und Störungen die Rede ist, die verhütet oder beseitigt werden sollen. Hierbei scheint ein Rückgriff auf eine medizinische, individuumzentrierte Sichtweise zu erfolgen, die mit einem solchen offenen Behinderungsbegriff, wie er der der UN-BRK zugrunde liegt, nicht vereinbar ist, da dieser vielmehr auf den Umgang mit Beeinträchtigungen abzielt, der eben ein behindernd sein kann.

Es ist natürlich gegen die Anliegen der „Prävention, Intervention und Rehabilitation“ nichts einzuwenden, ihre Alleinstellung aber, die jegliche körperliche oder psychische Störung als anormal aus der natürlichen Vielfalt ausschließt, kann, aus inklusiver Perspektive, nicht zulässig sein.

An dieser Stelle kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Vorgaben des baden-württembergischen Kultusministeriums für die Ausbildung von Grundschullehrern inhaltlich nicht an dem Konzept der Inklusion orientiert sind. Zwar sind an einigen wenigen Stellen Begriffe eingearbeitet, die diesen Eindruck erwecken könnten, eine tiefergehende Betrachtung muss aber zu dem Schluss kommen, dass damit unrealistische Ansprüche formuliert werden.

Nicht zu leugnen ist aber, dass die Anerkennung von Heterogenität, eben in gewissen Grenzen, einen durchaus prägenden Charakter für die Erstellung des Kompetenzprofils für Grundschullehrer hatte. Ebenso fällt die Betonung demokratischer Werte auf, die zwar mit dem eingeschränkten Heterogenitätsbegriff nicht vereinbar ist, die aber eine grundsätzliche Orientierung und ein Anliegen zum Ausdruck bringen, das für weitere Entwicklungen in Richtung eines inklusiven Bildungssystems einen fruchtbaren Anknüpfungspunkt bieten sollte.

Es sind also, trotz einer eindeutig zu negierenden Inklusivität, positive Ansätze zu verzeichnen, sodass ein vorsichtiger Abgleich mit dem Kompetenzprofil der EA verspricht, Aufschluss über das inklusive Potential der vorliegenden GPO I zu geben.

Wie ist es also mit Kompetenzen bestellt, die den Grundwerten der Wertschätzung von Heterogenität, der Unterstützung aller Schüler, der Zusammenarbeit und der persönlichen professionellen Weiterentwicklung zugeordnet werden können, bestellt?

12.3.1. Wertschätzung der Heterogenität von Lerngruppen

Es finden sich bei der allgemeinen Betonung der Heterogenität an Grundschulen einige Kompetenzen, die speziell auf diese Situation ausgerichtet sind. Besonders die Formulierung, dass die Absolventen „Werte, Normen und institutionelle Bedingungen der demokratischen Gesellschaft [kennen und reflektieren] und (...) für menschenrechtliche und demokratische Werte und Normen“ (Anlage zu GPO I, 2011, 3) eintreten, weist in eine ähnliche Richtung wie die Forderung der EA, dass eigene Haltungen, Einstellungen und deren Einflüsse reflektiert werden sollen. Gleichzeitig zielt diese Kompetenz, wie auch die, ein „wissenschaftlich und ethisch fundiertes Selbstverständnis ihres Berufes und der Verantwortlichkeit von Schule in einer demokratischen Gesellschaft entwickelt“ (ebd., 2) zu haben, auch auf die ethische Dimension eigenen Handelns, die zu entwickeln von der EA gefordert wird.

Die Reflexion und Einordnung gegenwärtiger Verhältnisse vor dem Hintergrund der Schul- und Bildungsgeschichte ist ebenfalls eine Forderung, die sich auch im Kompetenzprofil für Grundschullehrkräfte findet, wenn dort gesagt wird, dass die Absolventen „zu einer wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem in der Lage“ (ebd., 3) sein sollen.

Zudem findet auch die Forderung, dass die Lehrkräfte die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler wahrnehmen können sollen, was ja eng mit der allgemeinen Anerkennung von Heterogenität als Eigenschaft der Lerngruppe einhergeht, ihre Entsprechung in dem Kompetenzprofil des Kultusministeriums wenn dort das Erkennen von Verhaltensauffälligkeiten, Kenntnis über die Bedeutung verschiedener Lernvoraussetzungen, Lernausgangslagen und Lebenswelten und die Fähigkeit, die Heterogenität innerhalb der Schülergruppe zu erkennen gefordert wird (vgl. ebd., 2, f.). Die Bedeutung dessen wird auch daran deutlich, dass sich hier gleich ein ganzer Kompetenzbereich der „Diagnostik und Förderung, Leistungsbewertung und Beratung“ (ebd., 3) widmet.

Schließlich decken sich die beiden Kompetenzprofile auch in dem Bereich des Respekts und der gegenseitigen Wertschätzung in sozialen Beziehungen und bei der damit korrelierenden Verwendung einer angemessenen Sprache.

Es wird hier also deutlich, dass, trotz der durchaus fraglichen inklusiven Ausrichtung der Vorgaben des Kultusministeriums, offensichtliche Übereinstimmungen mit den Anforderungen der EA gegeben sind. Einstellungen und Haltungen sollen reflektiert werden, das Handeln soll ethischen Maßgaben folgen, die Schüler mit ihren individuellen Bedürfnissen wahrgenommen und die Beziehungen, wie auch die Kommunikation wertschätzend und angemessen gestaltet werden.

Dieser Befund könnte durchaus auf eine Entwicklung im Sinne der Inklusion hindeuten. Dass er aber nicht zufriedenstellend sein kann, wird deutlich, wenn man von diesen Kompetenzen auf den von der EA zugrunde gelegten Grundwert, der die Wertschätzung der Heterogenität betont, zurück schließt.

Die geforderte Wertschätzung ist innerhalb des Gesetzestextes nicht zu belegen. Vielmehr erscheint hier nur eine Anerkennung zum Ausdruck zu kommen. Besonders eindrücklich wird dies an der Formulierung: „Sie verfügen über die

Fähigkeit, Heterogenität als Herausforderung für die Planung und Gestaltung von inklusiven Unterrichtsprozessen zu erkennen und zu nutzen.“ (ebd., 3). Wenngleich eine breite Heterogenität tatsächlich auch eine Herausforderung für die Gestaltung und Durchführung gemeinsamen Unterrichts darstellt, so bedeutet eine Reduktion des Verständnisses auf eine solche Herausforderung zwar eine Annahme der Heterogenität, nicht aber eine Wertschätzung derselben. Auch dass die Heterogenität für den Unterricht genutzt werden soll, zeugt zwar von einer realistischen Annahme und der Erkenntnis, dass sie eine konstitutive Bedingung des Unterrichts ist. Zumindest zeigt sich aber eine grundsätzliche Wertschätzung, die die Chancen und Möglichkeiten von Vielfalt in Lerngruppen positiv hervorhebt, darin nicht.

Analog zu der Feststellung, dass Inklusion in diesem Zusammenhang nicht den erforderlichen Stellenwert eingeräumt bekommt, dass sogar die Vorstellung von Inklusion, die sich hier äußert, fragwürdig ist, ist auch bei dem Abgleich mit dem Entwurf der EA ersichtlich, dass beide Konzepte hier auf der Wertebene deutlich voneinander abweichen.

12.3.2. Alle Schüler unterstützen

Wenn, wie oben dargestellt die gegebene Vielfalt innerhalb der Schülerschaft anerkannt wird, dann ergibt sich daraus auch die Notwendigkeit, diesem Umstand in der pädagogischen Praxis Rechnung zu tragen. Inwiefern die GPO I vergleichbare Kompetenzen vorsieht, soll im Folgenden erörtert werden.

Die Forderung der EA nach effektiver Kommunikation findet sich auch in der GPO, wenn es dort heißt: „Sie können Interaktions- und Kommunikationssituationen gestalten“ (ebd., 3). Das ist zwar sehr allgemein formuliert, unter diesem Können kann aber durchaus ein Anspruch an die Beachtung individueller Bedürfnisse und damit an eine effektive Kommunikation unterstellt werden, woraus sich eine große Übereinstimmung mit der Forderung der EA ergibt.

Darüber hinaus sind aber kaum Kompetenzen aufzuspüren, die eine ähnliche Deckung mit dem Profil der EA vorweisen können. Insbesondere eine Ausweitung und Öffnung des Lernprozesses, weg von der Fixierung auf die Steuerung durch

den Lehrer, hin zu einer vermehrt selbstständigen und kooperativen Organisation von Lernprozessen durch die Schüler, ist den Vorgaben der GPO nicht zu entnehmen. Auch in der Beschreibung fachdidaktischer Kompetenzen finden sich keine Hinweise auf eine solche Akzentverschiebung, die vielfältige Chancen und Möglichkeiten für einen gemeinsamen oder sogar inklusiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen bieten würde.

Zu dem zweiten Bereich den die EA hier nennt, und der sich auf das effektive Lehren in heterogenen Gruppen bezieht, heißt es in der GPO zunächst: „Sie können den Unterricht sach- und fachgerecht planen, gestalten und reflektieren, damit Lern- und Entwicklungsprozesse gelingen“ (ebd., 2). Wie schon weiter oben ist auch an dieser Stelle wieder besonders aussagekräftig, was hier nicht gesagt wird. Dass „Heterogenität als Herausforderung“ (ebd., 2) in der Aufzählung erst einige Punkte weiter unten benannt wird, legt die Vermutung nahe, dass sie nicht als grundsätzliche Voraussetzung von Unterricht, sondern vielmehr als ein Additiv verstanden wird.

Der Fokus der Lehrerleistung wird hier auf die Gestaltung von Unterricht gelegt, was angesichts der obigen Forderung nach individueller Förderung innerhalb einer heterogenen Lerngruppe tatsächlich eine enorme Herausforderung, wenn nicht gar Überforderung eines einzelnen Lehrers, wie er in dem korrespondierenden Schulsystem noch immer vorgesehen ist, darstellt.

Vermutlich vor diesem Hintergrund werden weitere Kompetenzen, die individuelles Lernen in Lerngruppen, die durch eine natürliche Vielfalt geprägt sind, fördern könnten, nicht in den Kompetenzkatalog aufgenommen. Jedenfalls finden sich keine Kompetenzen, die ausdrücklich auf eine, der Heterogenität entsprechende Differenzierung von Methoden, Inhalten oder gar von möglichen Ergebnissen, abheben.

Andere Kompetenzen, wie die Nutzung eines gemeinsamen Curriculums, um individuelle und gemeinsame Lernprozesse zu verbinden, finden sich schon deshalb nicht in den Vorgaben für die Lehrerbildung, weil dafür schlichtweg die strukturellen Rahmenbedingungen nicht vorhanden sind. Ein verbindliches gemeinsames Curriculum, das die Unterscheidung nach Schularten überwindet, liegt bislang nicht vor.

Es wird deutlich, dass besonders in diesem Bereich nur sehr wenige Übereinstimmungen zwischen den Entwürfen der EA und des Kultusministeriums aufzufinden sind. Weder werden an Kompetenzen zur Differenzierung oder zur Personalisierung von Lernprozessen, noch zu einer flexiblen Leistungsbewertung Anforderungen gestellt. Die Möglichkeit, Lernprozesse durch die Ermöglichung kooperativer Lernsituationen unter den Schülern selbst zu öffnen und dadurch neue Möglichkeiten für die Gestaltung von Lernprozessen in heterogenen Schülergruppen zu erschließen scheint nicht erkannt worden zu sein.

Zusammenfassend ist zu den Kompetenzen, die die EA unter dem Grundwert der Unterstützung aller Schüler, zu sagen, dass es hier offenbar wird, dass die Verantwortung der allgemeinen Schule für benachteiligte Gruppen, insbesondere aber für junge Menschen mit Behinderungen nicht, zumindest nicht über die Verwendung von entsprechenden Phrasen hinaus, angenommen ist. Zwar ist an allen Orten von demokratischer Verantwortung, von Heterogenität, und sogar mitunter von Inklusion die Rede, aber eine Entsprechung in den Inhalten der Lehrerbildung ist nicht zu finden. Das vorliegende Curriculum bietet in den Kompetenzen, die es formuliert, keine ausreichende Vorbereitung auf ein „effektives Lehren in heterogenen Gruppen“.

Dennoch ist auch zu bemerken, dass im Rahmen dieses Curriculums zumindest, insbesondere durch den „Kompetenzbereich Diagnostik und Förderung, Leistungsbeurteilung und Beratung“ eine Zuwendung zu individueller Förderung in der Grundschule deutlich wird.

Leider gelingt es nicht, diesen Anspruch im Sinne der Inklusion, inhaltlich und konzeptionell als natürlichen Bestandteil eines gemeinsamen Unterrichts in der Lehrerbildung umzusetzen.

12.3.3. Mit anderen zusammenarbeiten

Weil Inklusion und die damit verbundene Förderung aller Schüler Schulen und Lehrkräfte vor neue Herausforderungen stellt, ist es, um diese effektiv zu bewältigen, notwendig, neue Ressourcen zu erschließen und bestehende Strukturen effektiver zu gestalten. Nach Wocken muss der neuen Komplexität auf

Seiten der Schüler eine Erhöhung der Komplexität auf Seiten der Lehrkräfte entgegengestellt werden (vgl. Wocken, 2010 b). Diese Komplexitätssteigerung ist aber nicht als Eigenschaft einer einzelnen Lehrperson zu erreichen. Darum ist es müssen, durch verstärkte Zusammenarbeit Eltern, Familien und andere Professionen oder Lehrkräfte brachliegende Ressourcen nutzbar gemacht werden.

Die EA unterteilt in ihrem Profil die Kompetenzen, die sich für sie aus dem Grundwert der Zusammenarbeit ergeben wiederum in zwei Bereiche. Erstens ist das die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien, die speziell auf einzelne Kinder bezogen, die individuelle Förderung unterstützen soll, und zweitens die professionelle Kooperation innerhalb der Schulgemeinschaft und darüber hinaus, die auf effizientere schulische Förderung und eine inklusive Schulentwicklung abzielt.

Wennschon Inklusion kein Leitmotiv in der Formulierung des Curriculums für Grundschullehrer in Baden Württemberg darstellt, dann ist doch auch unter diesem Aspekt zu fragen, inwieweit mit dem TE4I-Profil vergleichbare Kompetenzen auszubilden hier gefordert wird, die ja nicht nur in Verbindung mit inklusiven Ansprüchen, sondern ganz allgemein die Anliegen einer individuellen Förderung und der Umsetzung demokratischer Werte in der Schule befördern könnten.

Eine erste Kompetenzformulierung, die in eine solche Richtung weist, findet sich unter dem Bereich zu Diagnostik und Förderung: „Sie kennen Handlungsspielräume und Grenzen ihrer professionellen Zuständigkeit sowie schulische und außerschulische Unterstützungssysteme und können diese in die Konzeption von beratungs- und Fördermaßnahmen einbinden“ (Anlage zu GPO I, 2011, 3).

Der Kontext, in dem sich diese Kompetenz formuliert wird, deutet schon darauf hin, dass sie weniger auf den „Normalschüler“, sondern eher auf Schüler mit besonderen Bedürfnissen abzielt.

Weiterhin stellt die Kenntnis von Unterstützungssystemen, sowohl innerschulischer, als auch außerschulischer, wie auch die Fähigkeit, diese in

Beratung und Förderung einzubeziehen eine wichtige Kompetenz dar, die sich mit der Forderung der EA, die Familie effektiv in die Unterstützung des Kindes mit einzubeziehen, deckt. Diese Übereinstimmung wird umso deutlicher, wenn man eine weitere Kompetenz der GPO I in die Betrachtung einschließt, die besagt, dass die Absolventen „Möglichkeiten der Kooperation mit Erziehungsberechtigten, gesellschaftlichen und politischen Institutionen und weiteren außerschulischen Partnern“ (ebd., 4) kennen sollen.

Aber auch dieser positive Befund bleibt nicht ohne Einschränkung. So fällt bei ersterer der beiden genannten Kompetenzen auf, dass gleich auch die „Grenzen ihrer professionellen Zuständigkeit“ (ebd., 3) in den Blick genommen werden. In Verbindung mit dem bereits festgestellten fragwürdigen oder zumindest uneindeutigen Inklusionsbegriff muss die Frage zulässig sein, wo diese Grenzen hier gesehen werden, und ob durch den Verweis auf diese Grenzen nicht schulische Verantwortung für eine bestimmte Klientel abgelehnt oder zumindest reduziert wird. Vor allem medizinisch-therapeutische Maßnahmen im Blick, lässt sich, ähnlich wie oben bereits beschrieben, ein an der medizinisch geprägten Tradition orientiertes Verständnis von Behinderung erahnen, das so in inklusiven Zusammenhängen keinen Bestand hat.

Es finden sich in der GPO I aber noch weitere Kompetenzen, die sich innerhalb des Bereiches der Zusammenarbeit der professionellen Kooperation zuordnen lassen.

Wird in dem Profil der EA von Teamteaching und der Kooperation mit anderen Professionellen zur Problemlösung gesprochen, was inhaltlich dem nahe kommt, was Wocken als Komplexitätssteigerung bezeichnet, so bezieht sich das, was die GPO I fordert, nämlich dass die Absolventen „Konzepte der Teamentwicklung“ (ebd., 4) kennen, „um die Bedeutung sozialer Prozesse und kollegialer Teamarbeit für die eigene Gesundheit und ein förderliches Schulklima“ (ebd.) wissen und „entsprechende Verfahren in Grundzügen“ (ebd.) anwenden können, viel eher auf die Reduktion von Belastung für die Lehrkräfte. Eine konkrete Übereinstimmung liegt hier also nicht vor. Anders sieht es aus, wenn man Kompetenzen betrachtet, die eine aktive Beteiligung an der Schulentwicklung ermöglichen sollen. Hierzu finden sich Aussagen wie: „Sie wissen um ihre politische Verantwortung bei der

Gestaltung von Bildung und Schule“ (ebd., 3) oder „Sie kennen Dimensionen, Ziele und Methoden der Schulentwicklung“ (ebd.) oder noch spannender: „Sie sind zu einer wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem in einer föderalen Demokratie und der Schule als gesellschaftliche Institution in der Lage und verfügen über ein reflektiertes Verständnis ihrer öffentlichen Verantwortung“ (ebd.). Wenn weiterhin, vorausschauend die Forderung nach persönlicher professioneller Weiterentwicklung, auch in dem Bereich von Kompetenzen, die die Schulentwicklung betreffen (vgl. ebd.), mit in Betracht gezogen wird, dann wird schnell deutlich, dass in der GPO I großes Gewicht auf Kompetenzen gelegt wird, die aktiv zur Schulentwicklung beitragen. Vor dem Hintergrund der Herausforderung, ein inklusives Bildungssystem einzurichten, könnte hierin eine Vorbereitung für die praktische Umsetzung, die ja nicht allein durch politische Entscheidungen zu bewirken ist, gesehen werden. Inwieweit jedoch in diesem Rahmen Verantwortung an Lehrkräfte delegiert wird, die doch eher auf politischer Seite liegt, darüber bieten diese Formulierungen Anlass zur Spekulation.

Ein besonderer Fokus der professionellen Kooperation auf Inklusion ist innerhalb der GPO I nicht zu erkennen. Dazu fehlt es an der nötigen Konkretion der Richtung der Schulentwicklung, die eben nur allgemein als eine Mitverantwortung der Lehrkräfte dargestellt wird.

Die Vorgaben der EA sind im Gegensatz dazu eindeutig auf das Ziel der Inklusion ausgerichtet, und so kann trotz oberflächlich vergleichbarer Kompetenzen in ihrem Inhalt doch keine überzeugende Übereinstimmung ausgemacht werden.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass Kompetenzen, die die Kooperation betreffen, dem traditionellen Habitus der Schule weitgehend verhaftet bleiben, nach dem ihre Verantwortlichkeit klare Grenzen kennt, und ihre Organisation einer relativ starren und hierarchischen Gliederung folgt. Als ein wesentliches Anliegen der GPO I zeichnet sich die Entwicklung von Kompetenzen ab, die Lehrkräfte aktiv in die Schulentwicklung einbeziehen, wobei unklar bleibt, wohin diese zielen soll. Dabei kommt ein gewisser Verdacht auf, dass, gerade im Hinblick auf Inklusion, Entwicklungsverantwortung an Lehrkräfte delegiert wird.

Das ist dann legitim, wenn ihre Verantwortung sich dabei auf die pädagogische Umsetzung bezieht. Geht sie aber darüber hinaus, oder führt das dazu, die eigene Verantwortung auf der Verwaltungsebene für strukturelle Veränderungen hintanzustellen, dann ist das unverantwortlich.

12.3.4. Persönliche professionelle Entwicklung

Der vierte Aspekt, dem das Kompetenzprofil des TE4I Projektes einzelne Kompetenzen zuordnet, ist der der persönlichen professionellen Entwicklung. Dabei sollen sowohl Kompetenzen, die der Reflexion der eigenen Praxis dienen, als auch solche, die eine beständige Weiterentwicklung dessen, was im Studium als Grund gelegt wurde, ermöglichen.

Die GPO I sieht diesen Bereich ebenfalls als wichtig an und zählt dementsprechende Kompetenzen auf.

Bei der EA umfasst dieser Bereich die systematische Selbstevaluation, die Einbeziehung anderer und das klare Handlungsziel, einen Beitrag zu der Entwicklung der Schule, hin zu einer Lerngemeinschaft umfasst.

Der GPO I, die ebenfalls in einer der Kompetenzen ihres Profils auf die Evaluation eigenen Handelns abzielt, fehlt auch hier eine eindeutige Richtung und die Konsequenz, die sich aus dem Streben in eben diese Richtung ergeben müsste. Sie kommt in ihrer Formulierung über die ohnehin für Lehrkräfte notwendige Selbstevaluation, die sich an individuellen Normen, statt an einem Wertekonsens orientiert, nicht hinaus. Dazu heißt es: „Sie können ihre berufsbezogenen Wertvorstellungen im Rahmen der Entwicklung ihrer professionellen Identität und als normative Grundlage für ihr pädagogisches Handeln reflektieren“ (ebd., 4). Das schließt selbstverständlich inklusive Werte, Normen und Entwicklungen keineswegs aus. Sie bleiben möglich, werden hier aber als je individuelle persönliche Haltungen verstanden. Die Entwicklung solcher Werte und deren Evaluation werden aber durch die Formulierung dieser Kompetenz nicht explizit benannt.

Bleibt noch der Kompetenzbereich des TE4I-Profiles zu untersuchen, der die Hochschulausbildung als Grundlage für eine beständige professionelle Entwicklung betrachtet, und dafür Flexibilität bezüglich eigener Lernstrategien, Zeitmanagement und die Offenheit dafür, auch von Kollegen zu lernen fordert.

Dazu heißt es in der GPO I: „Sie verfügen über eine Auffassung von ihrem künftigen Beruf als Lern- und Entwicklungsaufgabe“ (ebd.). Eine grundsätzliche Übereinstimmung scheint also gegeben. Weiter heißt es: „Sie sind in der Lage, ihre bildungswissenschaftlichen Kenntnisse und Kompetenzen um neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu erweitern und sich selbstständig weiter zu qualifizieren“ (ebd.) und, zu der weiter oben bemerkten Vorausschau: „Sie sind in der Lage, ihre Kompetenzen in den Bereichen Innovation, Schulentwicklung und Professionalisierung selbstständig weiter zu entwickeln“ (ebd., 3). Es bleibt also bei der Feststellung einer grundsätzlichen Übereinstimmung. Eine Spezifizierung, wie diese persönliche Entwicklung geschehen sollte, außer der Betonung der Selbstständigkeit, enthält die GPO I nicht. Durch diese Offenheit bleibt eine Freiheit zur Ausgestaltung der eigenen Entwicklung zwar erhalten, an sinnvolle Möglichkeiten, wie sie die TE4I aufzeigt, wird aber nicht angeknüpft. Bezüglich der Methoden stehen sie sich eher konträr gegenüber. Während die EA speziell auch das Lernen von Kollegen fordert, beharrt die GPO I auf Selbstständigkeit. Nur am Rande, wie weiter oben schon beschrieben, wird in derselben auf „kollegiale Teamarbeit“ (ebd., 4) eingegangen, was mit persönlicher Entwicklung aber nicht zusammengebracht wird.

12.3.5. Lernbereichsspezifische Kompetenzen in der GPO I

Neben den Vorgaben für den Bereich der Bildungswissenschaften, enthält die GPO I weiterhin auch solche zu den Kompetenzbereichen Deutsch und Mathematik, die von allen Studierenden verbindlich zu belegen sind. Um die verschiedenen möglichen Gewichtungen dieser beiden Kompetenzbereiche im Studium zu berücksichtigen, sind einige Vorgaben nur für Studierende, die das jeweilige Fach im Studium vertiefen, ausgezeichnet.

Ganz überwiegend können diese Kompetenzen, die hier aufgeführt werden, dem Bereich der Unterstützung aller Schüler des TE4I-Kompetenzprofils zugeordnet werden.

Kompetenzbereich Deutsch

Zunächst ist hier eine Aussage zu erwähnen, die eine Anerkennung der Heterogenität von Lerngruppen zum Ausdruck bringt, und damit noch dem ersten Kompetenzbereich des TE4I-Profiles zuzurechnen ist: „Sie wissen um die Heterogenität von Lerngruppen und können Lernschwierigkeiten auch unter Berücksichtigung von Genderaspekten erkennen und beschreiben“ (Anlage zu GPO I, 2011,6).

Im Weiteren werden für alle Studierenden Kompetenzen vorgegeben, die sich auf die Kenntnis der „Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität“ (ebd., 5) wie auch auf die Fähigkeit, „Kompetenzen in rhetorischer und ästhetischer Kommunikation adressatengerecht sowie kommunikativ und medial angemessen zu nutzen“ (ebd.). Diese Kompetenzen lassen sich nun ebenso, wie die im Folgenden dargestellten, dem Kompetenzbereich der EA zuordnen, der mit dem Grundwert der Unterstützung aller Schüler überschrieben ist.

Für Studierende des Faches Deutsch gehen die Anforderungen weiter und verlangen, „Lernausgangslagen (...) [zu] erfassen (...) und in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen“ (ebd., 6). Dazu sollen sie Lernprozesse analysieren, Lernschwierigkeiten identifizieren und entsprechende Förderkonzepte kennen, um daraus individuelle Förderpläne ableiten zu können (vgl. ebd.).

Kompetenzbereich Mathematik

Die wesentlichen Kompetenzen mit inklusivem Potential, die für diesen Kompetenzbereich gefordert werden, sind für alle Studierenden verbindlich. Kenntnisse, die im vertiefenden Fachstudium erworben werden sind in diesem Zusammenhang kaum von Bedeutung.

Es wird hier von den Studierenden verlangt, „ Formen des Umgangs mit Heterogenität im Mathematikunterricht (...) [zu] beschreiben und bewerten“ (ebd., 9).

Dazu sollen sie „fachbezogene Lernbiographien“ (ebd., 8), „verschiedene Zugangsweisen“ (ebd.) anhand der Beobachtung von „individuelle[n] mathematische[n] Lernprozesse[n]“ (ebd., 9) „adäquate individuelle Fördermaßnahmen auswählen und umsetzen“ (ebd.) können.

„Ziele, Methoden und Grenzen der Leistungsfeststellung und -bewertung“ (ebd.) sollen sie in diesem Zusammenhang ebenfalls kennen.

Der Anspruch an ein Wissen um „Konzepte zur individuellen Förderung bei Rechenschwäche und Hochbegabung“ (ebd.) werden allerdings doch nur an Studierende des Faches Mathematik gerichtet.

12.3.6. Übersichtstabelle TE4I – GPO I

<i>TE4I Profile of inclusive Teachers</i>	<i>GPO I</i>
Wertschätzung der Heterogenität der Lerngruppen	Wertschätzung der Heterogenität der Lerngruppen
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eigene Haltungen und Einstellungen, sowie deren Wirkungen kritisch hinterfragen</i> - <i>Jederzeit um ethisches Handeln bemüht sein und Vertraulichkeit wahren</i> - <i>Die Fähigkeit, die Geschichte der Bildung zu analysieren, um vor diesem Hintergrund gegenwärtige Situationen und Zusammenhänge verstehen zu können</i> - <i>Bewältigungsstrategien, die Lehrkräfte darauf vorbereiten, nicht-inklusive Haltungen zu begegnen und in segregativen Situationen zu arbeiten</i> - <i>Die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden wahrnehmen</i> - <i>Soziale Beziehungen respektvoll gestalten und sowohl mit Schülern, als auch anderen Professionellen eine angemessene Sprache verwenden</i> - <i>Lernen, aus Unterschieden zu lernen</i> - <i>Die angemessensten Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität herausfinden</i> - <i>Unterschiedlichkeit in die Umsetzung des Curriculums miteinbeziehen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sie haben in der Auseinandersetzung mit Bildungs- und Erziehungstheorien ein wissenschaftlich und ethisch fundiertes Selbstverständnis ihres Berufes und der Verantwortlichkeit von Schule in einer demokratischen Gesellschaft entwickelt</i> - <i>Sie verfügen über die Fähigkeit, Heterogenität als Herausforderung für die Planung und Gestaltung von inklusiven Unterrichtsprozessen zu erkennen und zu nutzen</i> - <i>Sie können ihre Erziehungsaufgabe ausüben unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenswelten und der individuellen Lernausgangslagen der SuS</i> - <i>Sie kennen relevante Theorien der Entwicklung, Sozialisation und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung von Geschlecht, Kultur und sozialem Milieu</i> - <i>Sie kennen und reflektieren Werte, Normen und institutionelle Bedingungen der demokratischen</i>

<ul style="list-style-type: none"> - Unterschiede in Lernzugängen und –wegen als Ressource für das Lehren nutzen - Zum Aufbau von Schulen als Lerngemeinschaften beitragen die die Leistungen aller Lernenden respektiert, bestärkt und feiert 	<p>Gesellschaft und treten für menschenrechtliche und demokratische Werte und Normen ein</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie können die vielfältigen Formen und Bedingungen von Inklusions- und Exklusionsprozessen in Schule, Politik und Gesellschaft erfassen und wissen um deren Bedeutung für Bildung und Erziehung
Alle Schüler unterstützen	Alle Schüler unterstützen
<ul style="list-style-type: none"> - Beherrschen einer effektiven Kommunikation, die den verschiedenen kommunikativen Bedürfnissen von Schülern, Eltern und anderen Professionellen gerecht wird - Die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen und Möglichkeiten der Schüler fördern - Die Kompetenz 'Lernen zu lernen' der Schüler einschätzen und entwickeln - Schüler zu Selbstständigkeit und Autonomie führen - Kooperative Lernzugänge ermöglichen - Lernsituationen ermöglichen, in denen Schüler Risiken eingehen können und in einer sicheren Umgebung aufgefangen werden - Lernzugänge beurteilen, die auf das soziale, emotionale, wie auch auf das akademische Lernen berücksichtigen - Führungsfähigkeiten nutzen, die ein positives classroom management ermöglichen - Das Curriculum als Werkzeug für die Inklusion nutzen, das den Zugang zum Lernen öffnet - Differenzierung von Methoden, Inhalten und Ergebnissen des Lernens - Mit Schülern und deren Familien zusammenarbeiten um das Lernen und die Zielsetzungen zu personalisieren - Kooperatives Lernen ermöglichen, in dem die Lernenden sich auf unterschiedliche Weise – peer-tutoring eingeschlossen – in flexiblen Lerngruppen gegenseitig helfen können - Eine Bandbreite von Methoden und Zugängen systematisch nutzen - Moderne Hilfsmittel nutzen, um flexible Lernzugänge zu ermöglichen 	<ul style="list-style-type: none"> - Sie kennen Theorien zur Entstehung und Veränderung von Einstellungen und wissen unter welchen Bedingungen Einstellungen zu Verhalten führen - Sie kennen schulrelevante Konzepte und Methoden zur Prävention, Intervention und Rehabilitation, auch bei körperlichen Erkrankungen und psychischen Störungen - Sie können Unterricht sach- und fachgerecht planen, gestalten und reflektieren, damit Lern- und Entwicklungsprozesse gelingen - Sie kennen relevante Theorien der Entwicklung, Sozialisation und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung von Geschlecht, Kultur und sozialem Milieu und können sie für Verstehen, Gestalten und Begründen ihres pädagogischen Handelns nützen - Sie können ihre diagnostische Kompetenz mit dem Ziel einer individuellen Lernbegleitung und Lernförderung nutzen - Sie kennen Prinzipien und Ansätze einer für den Lernprozess förderlichen, dialogorientierten Rückmeldung und Beratung von SuS und Eltern - Sie kennen die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität für sprachliche und literarische Lernprozesse und kennen Konzepte der Zweitspracherwerbsforschung - Sie sind in der Lage, ihre Kompetenzen in rhetorischer und ästhetischer Kommunikation adressatengerecht sowie kommunikativ und medial angemessen zu nutzen und weiterzuentwickeln - Sie können Interaktions- und Kommunikationssituationen gestalten und

<ul style="list-style-type: none"> - Fundierte Lehrmethoden verwenden, die sich an den Lernzielen orientieren, alternative Lernwege und flexible Anweisungen ermöglichen, und deutliche Rückmeldung an die Schüler beinhalten - Möglichkeiten zur Beurteilung verwenden, die das Lernen unterstützen und nicht stigmatisieren oder zu negativen Konsequenzen führen - Mit den Schülern gemeinschaftlich Probleme lösen - Eine Bandbreite von verbaler und nicht-verbaler Kommunikation verwenden können, um das Lernen zu erleichtern 	<p>ihre Rolle auf der Grundlage entsprechender Theorien/Modelle und gegenseitiger Wertschätzung reflektieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie kennen Formen der Gesprächsführung, der Konfliktbewältigung und des demokratischen Umgangs - ----- - Sie können Lernausgangslagen der SuS auch im Bereich DaZ methodisch sicher erfassen, theoretisch reflektieren, fundiert interpretieren und in der Unterrichtsplanung berücksichtigen (nur bei Deutsch als Fach) - Sie können mündliche Kompetenzen von SuS analysieren und sie zu angemessenen Kommunikation und Präsentation anleiten (nur bei Deutsch als Fach) - Sie identifizieren Lernschwierigkeiten im Deutschunterrichtinsbesondere aus der Perspektive besonderer Lernergruppen (z. B. DaZ, Sprachschwierigkeiten, LRS) (nur bei Deutsch als Fach) - Sie kennen Förderkonzepte und Prinzipien zur Erstellung individueller Förderpläne (bspw. Schreib- und Lesekompetenz) - Sie kennen Konzepte zur Aufgabenstellung, Leistungsmessung und zur Bewertung im Deutschunterricht - ----- - Sie können fachbezogene Lernbiographien und Mathematikbilder auch unter Berücksichtigung von Genderaspekten reflektieren - Sie können zu den zentralen Bereichen des Mathematiklernens in der Elementar und Primarstufe verschiedene Zugangsweisen, Grundvorstellungen, paradigmatische Beispiele, typische Präkonzepte und Verstehenshürden beschreiben - Sie können individuelle mathematische Lernprozesse beobachten und analysieren sowie adäquate individuelle Fördermaßnahmen auswählen und umsetzen - Sie kennen Lernumgebungen mit Diagnostik- und Förderpotential - Sie können ein informelles diagnostisches Gespräch durchführen, auswerten und entsprechende Fördermaßnahmen
---	--

	<p><i>benennen (nur bei M als Fach)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sie kennen Konzepte zur individuellen Förderung bei Rechenschwäche und mathematischer Hochbegabung (nur bei M als Fach)</i> - <i>Sie kennen Ziele, Methoden und Grenzen der Leistungsfeststellung und -bewertung im Mathematikunterricht</i> - <i>Sie können Formen des Umgangs mit Heterogenität im Mathematikunterricht auch unter Berücksichtigung von Genderaspekten beschreiben und bewerten</i>
Mit anderen zusammenarbeiten	Mit anderen zusammenarbeiten
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eltern und Familien effektiv zur Unterstützung des Lernens ihres Kindes einbeziehen</i> - <i>Effektiv mit Eltern und Familienmitgliedern unterschiedlicher kultureller, sprachlicher und sozialer Hintergründe kommunizieren</i> - <i>Klassenführung und –management so gestalten, dass mehrere Personen gemeinsam effektiv in der Klasse arbeiten können</i> - <i>Co-Teaching und Zusammenarbeit in flexiblen Teams</i> - <i>Teil der Schulgemeinschaft sein und auf schulinterne wie externe Ressourcen nutzen</i> - <i>Eine Klassengemeinschaft aufbauen, die Teil einer größeren Schulgemeinschaft ist</i> - <i>Beitragen zu dem gesamten Prozess von der Schulevaluation über die Klärung bis hin zur Entwicklung</i> - <i>Mit anderen Professionellen gemeinsam Probleme lösen</i> - <i>Zu Partnerschaften mit anderen Schulen, und Organisationen</i> - <i>Breite verbale und nicht-verbale Kommunikationsfähigkeiten nutzen um die Zusammenarbeit mit anderen Professionellen zu erleichtern</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sie erkennen Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen und können im Rahmen der Intervention geeignete Maßnahmen ergreifen</i> - <i>Sie kennen Handlungsspielräume und Grenzen ihrer professionellen Zuständigkeit sowie schulische und außerschulische Unterstützungssysteme und können diese in die Konzeption von Beratungs- und Fördermaßnahmen einbinden</i> - <i>Sie wissen um ihre politische Verantwortung bei der Gestaltung von Bildung und Schule</i> - <i>Sie kennen Dimensionen, Ziele und Methoden der Schulentwicklung</i> - <i>Sie kennen Konzepte der Teamentwicklung, wissen um die Bedeutung sozialer Prozesse und kollegialer Teamarbeit für die eigene Gesundheit und ein förderliches Schulklima und können entsprechende Verfahren in Grundzügen anwenden</i> - <i>Sie kennen Möglichkeiten der Kooperation mit Erziehungsberechtigten, gesellschaftlichen und politischen Institutionen und weiteren außerschulischen Partnern</i>
Persönliche professionelle Entwicklung	Persönliche professionelle Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Systematische Beurteilung der eigenen Leistung</i> - <i>Andere effektiv in die Reflexion von Lehren und Lernen einbeziehen</i> - <i>Zu einer Entwicklung der Schule als Lerngemeinschaft beitragen</i> - <i>Flexibilität in den Lehrmethoden, die Innovation und persönliches Lernen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>... die Notwendigkeit der ständigen Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen erkannt haben</i> - <i>Sie sind in der Lage, ihre Kompetenzen in den Bereichen Innovation, Schulentwicklung und Professionalisierung selbstständig weiter zu entwickeln</i> - <i>Sie verfügen über eine Auffassung von</i>

<i>ermöglicht</i> - <i>Zeitmanagement-Strategien erarbeiten, das die Wahrnehmung von beruflichen Fortbildungsangeboten ermöglicht</i> - <i>Offenheit und Eigeninitiative um sich von Kollegen und anderen Professionellen inspirieren zu lassen und von ihnen zu lernen</i> - <i>Beitragen zum gemeinsamen Lernen in der Schule und dem Prozess ihrer Entwicklung</i>	<i>ihrem künftigen Beruf als Lern- und Entwicklungsaufgabe</i> - <i>Sie sind in der Lage, ihre bildungswissenschaftlichen Kenntnisse und Kompetenzen um neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu erweitern und sich selbstständig weiter zu qualifizieren</i> - <i>Sie können ihre berufsbezogenen Wertvorstellungen im Rahmen der Entwicklung ihrer professionellen Identität und als normative Grundlage für ihr pädagogisches Handeln reflektieren</i>
--	---

(Vgl. European Agency, 2012; GPO I, 2011)

12.3.7. Die STO der PH-Ludwigsburg für das Lehramt an Grundschulen

Die Kompetenzen, die als Zielsetzungen in den jeweiligen Modulhandbüchern der Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg ausgeführt werden, entsprechen denen, der GPO I und gehen nicht darüber hinaus. Daher werde ich an dieser Stelle nicht näher darauf eingehen. Auch die Betrachtung von Studieninhalten, Veranstaltungen oder Modulprüfungen bieten keine weiteren Anhaltspunkte für eine inklusive Lehrerausbildung.

Einzig im Bereich der Schulpraktischen Studien finden sich einige Lernziele, die, an der Praxis orientiert, teilweise über die GPO I hinausgehen.

Hier werden Kompetenzen formuliert, die eine relativ große und deutliche Übereinstimmung mit wesentlichen Kompetenzen des TE4I-Profiles aufweisen.

Hier wird die Rolle der Lehrkraft durch verschiedene Kompetenzen beschrieben, die, legt man das Kompetenzprofil der EA zugrunde, quer über dessen Kompetenzbereiche verteilt wären. Ich möchte hier aber der Gliederung des Modulhandbuchs folgend solche Ausbildungsziele aufzeigen, die Forderungen der EA entsprechen.

Die Rolle und die Aufgaben von Lehrkräften werden hier als sich wesentlich durch Austausch konstituierend beschrieben. So spielt die Zusammenarbeit mit Kollegen schon bei der grundsätzlichen Ausrichtung der Arbeit eine gewichtige Rolle: „handeln Grundlagen der pädagogischen Arbeit in der Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen an Schulen aus“ (Modulhandbuch GP, 2011,

Schulpraktische Studien). Weiter wird diese Rolle noch durch die Aussage bestimmt: Sie „arbeiten im Team und kooperieren mit inner- und außerschulischen Partnern, Fachkräften und Unterstützungssystemen“ (ebd.). Es wird hier also von einer breiten Netzwerktätigkeit ausgegangen, die sich nicht auf den begrenzten Rahmen des eigenen Klassenzimmers beschränkt.

Weiterhin wird, und auch das ist ein wichtiger Bereich des TE4I-Kompetenzprofils, die Reflexion und die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit durch Selbstreflexion und Selbstevaluation, aber eben auch durch gegenseitigen konstruktiven Austausch und Beratung als eine wichtige Kompetenz dargestellt, die als eine beständige Entwicklungsaufgabe angesehen wird. Eine solche Entwicklung schließt auch ein positives Zeitmanagement und Bewältigungsstrategien für Belastungssituationen mit ein. (Vgl. ebd.)

In einem weiteren Bereich wird die Beziehung zu Schülern, Eltern und Kollegen aufgenommen, was allein schon auf ein grundsätzliches kooperatives Verständnis hinweist, das solche Beziehungen ernst nimmt. Dementsprechend wird verlangt, dass die Studierenden lernen, „mit Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen auf der Basis von Echtheit und Authentizität in der Selbstdarstellung sowie Empathie, Wertschätzung und Respekt gegenüber dem Anderen“ (ebd.) zu kommunizieren.

Sie sollen auch, und das klingt bei dieser Forderung nach Respekt und Wertschätzung schon beinahe ein wenig zurückhaltend, „die Kinder und deren Lernprozesse“ (ebd.) wahrnehmen und sie in ihren „personalen und soziokulturellen Voraussetzungen“ (ebd.) verstehen. Zusammen mit der folgenden Aussage lässt sich daran eine Anerkennung, durch die Vorgabe zur Praktischen Handlung vielleicht sogar eher eine Annahme von Heterogenität ablesen: Sie „übernehmen die Rolle als Lernbegleiter, richten ihr pädagogisches Handeln an der Individualität und der Heterogenität der Schüler und Schülerinnen und ihrer Lernprozesse aus (v. a. kulturelle, soziale, sprachliche, migrationsbedingte Heterogenität) und schaffen vielfältige passende Zugänge zu Bildungsinhalten“ (ebd.).

Zunächst ist an dieser Stelle festzuhalten, dass in dieser Aussage eine breite Heterogenität dargestellt wird. Dabei ist aber zu beachten, dass Behinderung zwar

nicht ausgeschlossen, aber eben auch nicht explizit bei der Beschreibung von Heterogenität erwähnt wird.

Die daraus abgeleitete didaktische Forderung nach einer Vielfalt an Zugängen zu Bildungsinhalten beschreibt dabei ein wesentliches Element inklusiver Didaktik und deckt sich damit auch ganz deutlich mit den Forderungen der EA.

In die gleiche Richtung weist dann auch die Aufgabe, eine „lernförderliche Atmosphäre“ (ebd. Zu schaffen.

Die Gestaltung des Unterrichts soll sich, in diesem Sinn, auf ein „breites unterrichtsmethodisches Handlungsrepertoire“ (ebd.) und „unterschiedliche soziale Formen“ (ebd.) stützen.

Dabei sind auch „Grundlagen der Förderdiagnostik“ (ebd.) anzuwenden, um „Begabungen und Bedürfnisse, Stärken und Grenzen, biografische und kulturelle Hintergründe“ (ebd.) zu erkennen davon ausgehend „Lerninhalte, Methoden und Ziele an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler [anzupassen]“ (ebd.) und „individuelle Förderkonzepte/ -pläne ab[zu]leiten, die an den Stärken der Kinder ansetzen“ (ebd.).

Diese Ergebnisse zusammenfassend kann gesagt werden, dass nur die Zielformulierungen zu den Schulpraktischen Studien neue Inhalte aufweisen. Dabei sind diese Inhalte aber qualitativ im Hinblick auf gemeinsamen Unterricht und in Anlehnung an das TE4I Kompetenzprofil der EA von besonderer Bedeutung. So weisen die Kompetenzen, die das Modulhandbuch bezüglich der Schulpraktischen Studien aufweist, deutliche Übereinstimmungen in zentralen Punkten mit dem EA-Kompetenzprofil auf. Von besonderer Bedeutung sind dabei diejenigen Kompetenzen, die eine angemessene didaktische Form des Umgangs mit Heterogenität bedeuten.

Dass unter der Aufzählung von Heterogenitäts-Dimensionen auch hier der Behinderungsbegriff nicht explizit erwähnt wird, ist zwar bedauerlich, und wird mit einer weiteren Ausrichtung auf inklusiven Unterricht möglicherweise zu ändern sein, kann aber das große Potential für gemeinsamen Unterricht das die hier formulierten Kompetenzen aufweisen nicht schmälern, da sie auf eine grundsätzliche Anerkennung von Heterogenität ausgelegt sind und durch geringe

Adaptionen auch für die Heterogenitäts-Dimension der Behinderung anschlussfähig sind.

Dennoch sind allzu große Erwartungen hier nicht angebracht. Zwar bieten Praktika eindrückliche und prägende Erfahrungsmöglichkeiten, doch setzen die Kompetenzen, wie sie die Studienordnung vorsieht, eben auch die Möglichkeiten, entsprechende Erfahrungen zu machen, voraus. Dabei zeigt die Erfahrung, dass das Vorbild, das in Praktika oftmals angetroffen wird, von solchen Vorstellungen, wie sie hier formuliert sind, mehr oder weniger weit entfernt sind.

Die Kompetenzen, die während verschiedener Praktika, insbesondere während hochschulfernen, erworben werden sind, aufgrund ihrer Rahmenbedingungen, nicht zu kontrollieren und daher auch kaum wirksam zu organisieren.

Die vielversprechenden Ansätze, wie sie die Studienordnung an dieser Stelle aufweist, bieten dementsprechend wenig Aussicht auf eine wirklich inklusive Lehrerbildung.

12.3.8. Zusammenfassung

Eine grundsätzliche Anerkennung der Heterogenität der Schülerschaft von Grundschulen ist den Zielformulierungen für die Lehrerbildung zu entnehmen. Dass es sich dabei aber nicht um einen umfassenden Heterogenitätsbegriff handelt, wie er für die Inklusion charakteristisch wäre, wird allein daran deutlich, dass neben verschiedenen Dimensionen von Heterogenität, Behinderung gar nicht genannt wird.

Wenn dennoch an einigen Stellen von Inklusion die Rede ist, dann steht dieser Begriff nie als absoluter Wertbegriff, sondern vielmehr als ein Konzept neben anderen, wie Integration und Kooperation. Wenn dann bei aller Anerkennung von Heterogenität, diese zwar als Herausforderung, nicht aber als Ressource angesehen wird und zudem die Kenntnis der Grenzen professioneller Zuständigkeit von Grundschullehrern als eine zu erwerbende Kompetenz dargestellt wird, dann zeigt das, dass selbst die bloße Anerkennung von Heterogenität auf wackeligen Füßen steht.

Bei einigen Überschneidungen und Entsprechungen von Kompetenzen, die in der GPO I und in dem Kompetenzprofil der EA aufgelistet sind, ist doch ein deutlicher Unterschied der beiden Vorgaben auf der Wertebene auszumachen.

So ist zwar zu erkennen, dass Grundschullehrer verstärkt auf individuelle Lernschwierigkeiten vorbereitet werden sollen, und dass dabei auch Formen gesellschaftlicher Heterogenität, wie der kulturelle, sprachliche oder sozio-ökonomische Hintergrund berücksichtigt wird. Mit solchen zusätzlichen Diagnose- und Förderaufgaben werden Lehrer aber bei dem vorherrschenden Klassenlehrerprinzip, an dem festgehalten werden soll, stark gefordert, wenn nicht überfordert sein.

Kompetenzen, mit denen Lehrkräfte konkret einer breiten Heterogenität im gemeinsamen Unterricht begegnen könnten, insbesondere die Förderung von kooperativem Lernen oder die Differenzierung anhand eines gemeinsamen Curriculums, welches ohnehin nicht vorliegt, werden in der Lehrerbildung kaum vermittelt. Verpflichtende Inhalte zu gemeinsamem Unterricht sind in den gesetzlichen Vorgaben ebenso, wie auch in der Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg nicht vorgesehen.

Auch im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern werden hier keine neuen Ressourcen erschlossen, wie die EA es mit der aktiven Einbeziehung der Familie in die Lernförderung des Kindes fordert. Und ebenso verhält es sich im Bereich der professionellen Kooperation, die, folgt man den Kompetenzvorgaben der GPO I, einzig dem Zweck der eigenen Gesundheitsförderung, sowie einem angenehmen Schulklima zugutekommt. Wirkliche kooperative Kompetenzen, die insbesondere auf eine enge Teamarbeit und Vernetzung vorbereiten, finden sich nicht.

Recht deutlich wird aber, dass die künftigen Grundschullehrer sich selbstständig beruflich weiterentwickeln können sollen. Das ist durchaus wichtig – nicht nur im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht. Eine konkrete Richtung, die beispielsweise darauf hin wirkt, der Heterogenität, mit der Lehrkräfte konfrontiert werden, zu begegnen, wird nicht angegeben.

Bei den Kompetenzen, die aber bezüglich der Beteiligung an der Schulentwicklung von den Absolventen der ersten Phase der Lehrerbildung eingefordert werden, drängt sich der Verdacht auf, dass der Gesetzgeber auf diesem Wege

versucht, eigene Verantwortung für strukturelle Veränderungen an die Lehrkräfte zu delegieren, die, so scheint es, unter Beibehaltung der bestehenden Rahmenbedingungen durch nicht näher bezeichnete innovative Konzepte Inklusion in ihrem Unterricht umsetzen sollen. Wie das aussehen soll, ob Kooperation, Integration oder Inklusion, und welche Kompetenzen dementsprechend auf Seiten des Lehrpersonals benötigt werden, darüber scheint weitgehende Unklarheit zu herrschen.

Auch die Umsetzung dieser, recht konzeptlos allgemeingültigen Vorgaben der GPO I scheint zu einer inklusiven Lehrerbildung keinen wesentlichen Beitrag über die Verordnung hinaus zu leisten. So sind die Kompetenzen, die in der Studienordnung für das Lehramt an Grundschulen der PH Ludwigsburg in den jeweiligen Modulhandbüchern aufgeführt sind, mit den gesetzlichen Vorgaben identisch. Einzig im Bereich der Schulpraktischen Studien geht die STO über die GPO I hinaus und formuliert Zielstellungen, die sich in wesentlichen Punkten mit dem inklusiven Kompetenzprofil der EA decken. Davon sind allerdings, aufgrund mangelnder schulischer Rahmenbedingungen und inklusiver Praxis, sowie der kaum möglichen Organisation der Lernerfahrungen in Praktika, keine besonderen Leistungen für eine inklusive Lehrerbildung zu erwarten.

Insgesamt bleibt hier festzustellen, dass die Grundschullehrerausbildung in Baden-Württemberg, und speziell an der PH Ludwigsburg in ihrer aktuellen Form nicht ausreichend auf Inklusion vorbereitet, und auch der ohnehin schon relativ breiten Heterogenität der Lerngruppen in der Grundschule nur durch althergebrachte Methoden wie der Diagnose und Förderung einzelner Schüler, die hinter den Leistungsanforderungen zurück bleiben, begegnet.

In der vorhergehenden Analyse wurde deutlich, dass dafür wohl hauptsächlich eine politische Orientierungslosigkeit ursächlich ist. Eine Festlegung auf den Wertbegriff „Inklusion“, der notwendige Veränderungen, insbesondere in den Bereichen didaktischer und kooperativer Kompetenzen, an einer Leitidee orientiert, ermöglichen würde, findet sich nicht.

12.4. Sonderschullehrerausbildung in Baden-Württemberg

Analog zu den Vorgaben des baden-württembergischen Kultusministeriums für die erste Phase der Grundschullehrerausbildung, gibt es auch für das Lehramt Sonderpädagogik eine entsprechende Verordnung, die Organisation und Inhalte des Studiums regelt, vor. Die derzeit gültige Fassung der „Sonderpädagogiklehramtsprüfungsordnung I“ (SPO I, 2011) wurde, ebenfalls im Rahmen der Reformierung der Hochschulausbildung gemäß dem Bologna-Prozess, 2011 wirksam.

Die SPO I sieht einen grundständigen modularisierten Studiengang für das Lehramt Sonderpädagogik vor, der nach einer Regelstudienzeit von neun Semestern und einem Umfang von 270 Leistungspunkten mit dem Ersten Staatsexamen abgeschlossen wird. (Vgl. SPO I, 2011, 1 ff.)

Neben den Kompetenzbereichen Deutsch und Mathematik umfasst das Studium ein weiteres Fach. Außerdem werden Bildungswissenschaften studiert und schulpraktische Studien absolviert. An spezieller sonderpädagogischer Ausbildung sind sonderpädagogische Grundfragen, Handlungsfelder und zwei wählbare Fachrichtungen vorgesehen. Die Kompetenzen, die im Fachstudium und in den Kompetenzbereichen erworben werden sollen, sind die gleichen, wie sie sich jeweils in der Werkreal-, Haupt- und Realschulprüfungsordnung I und der Grundschullehramtsprüfungsordnung I aufgeführt sind. Für die Bildungswissenschaften liegen, wie für die sonderpädagogischen Studienbereiche gesonderte Kompetenzprofile vor, die sich in der Anlage zu der SPO I finden. Damit ist eine breite Ausrichtung des Studiums gegeben, das einerseits den speziellen Bedürfnissen vom Menschen mit „sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf“ (ebd., 4) Rechnung tragen, andererseits aber auch die Didaktik allgemein bildender Schulen berücksichtigen soll. (Vgl. ebd., 4)

Die Aufgabenbereiche, für die während des Studiums Kompetenzen erworben werden sollen, sind zahlreich und vielfältig. Es fällt aber auf, dass hier, gleich an zweiter Stelle, nach dem Bereich „Sonderpädagogische Diagnostik und kooperative Förderplanung“ (ebd., 6) „Integrative und inklusive Bildungsangebote“

(ebd.) benannt werden. In der Konsequenz ist unter wählbaren sonderpädagogischen Handlungsfeldern, derer zwei studiert werden, der Bereich „Sonderpädagogischer Dienst/Kooperation/inklusive Bildungsangebote für alle Studierenden verbindlich“ (ebd., 8).

Es wird hier schon deutlich, dass die Forderungen der UN-BRK in den Vorgaben für das Lehramt Sonderpädagogik konsequenter zu einer Anpassung der Lehrerbildung geführt haben, als es zuvor für die GPO I festgestellt werden konnte.

Dass auch in den schulpraktischen Studien Erfahrungen in kooperativen Arbeitsfeldern vorgesehen sind (vgl. ebd., 9 f.) und dass das neue integrierte Semesterpraktikum mit dieser Verordnung auch an Regelschulen mit inklusivem Bildungsangebot ermöglicht werden soll (vgl. ebd., 9), unterstreicht diesen Eindruck. Dass die Entwicklung des Bildungswesens hin zu mehr gemeinsamem Unterricht leitend ist, wird in den Vorbemerkungen der Anlage zu SPO I belegt: „Des Weiteren stellt die Aneignung von Kompetenzen in sonderpädagogischen Handlungsfeldern, welche den vermehrten Beratungs- und Kooperationsaufgaben zukünftiger Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, unter anderem durch die zunehmende Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allgemeinen Schulen, Rechnung trägt, einen Schwerpunkt des Lehramtsstudiums Sonderpädagogik dar“ (Anlage zur SPO I, 2011, 1).

Dabei orientieren sich diese Kompetenzen an der ICF (vgl. ebd.), die in einem bio-psycho-sozialen Modell die Wechselwirkung von personalen Faktoren bzw. Beeinträchtigungen und Umweltfaktoren beschreibt, und damit über den Bereich von Behinderungen hinausreicht. Im Mittelpunkt steht dabei die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. (Vgl. Fornefeld, 2009)

Dieses Verständnis, das hier zugrunde gelegt wird, ist dem offenen Verständnis der UN-BRK, das ebenfalls von einer Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt ausgeht, und besonders die Barrieren in den Fokus nimmt, die eine Teilhabe verhindern oder erschweren, sehr ähnlich.

Die offensichtliche Ausrichtung des hier vorliegenden Kompetenzprofils auf die Vorbereitung auf inklusive Bildungsangebote ist nicht zu bestreiten. Doch kommen

auch hier schnell Zweifel auf, die sich an dieser Stelle noch gar nicht auf die Kompetenzen bezieht, die ausgebildet werden sollen, sondern, die schon früher, eben wieder an der grundsätzlichen Konzeption ansetzen.

Das Anliegen, bisher benachteiligten Menschen eine breite gesellschaftliche, und in diesem Fall speziell schulische Teilhabe zu ermöglichen wird durch die Zugrundelegung der ICF gestützt und auf ein tragfähiges Fundament gestellt. Soweit noch kein Anlass zur Kritik. Wo es aber um die Beschreibung zunehmender und künftiger sonderpädagogischer Aufgaben geht, wird nicht, wie es nur konsequent dem Verständnis der ICF folgend wäre, durchgängig ausschließlich von Inklusion gesprochen. Wird der entsprechende Aufgabenbereich „Integrative und inklusive Bildungsangebote“ (SPO I, 2011, 6) genannt. Dieses Nebeneinander der beiden Begriffe zeigt ein Verständnis an, das die „Zwei-Gruppen-Theorie“ nicht überwunden hat. Es sei an dieser Stelle auf obige Ausführungen zur Inklusion und ihre Abgrenzung gegen den Integrationsbegriff verwiesen. Offenbar wird Inklusion hier aber nicht als leitender Wert, sondern als ein Konzept neben anderen verstanden.

Dementsprechend umfasst das, für alle Studierenden verbindliche Handlungsfeld „Sonderpädagogischer Dienst/Kooperation/inklusive Bildungsangebote“ (ebd., 8) ebenfalls Bereiche, die sich mit einem konsequenten Inklusionsverständnis nur eingeschränkt vertragen. Wenn ich hier sonderpädagogischen Dienst und Kooperation nicht als Unterstützungsangebote nach skandinavischem Modell annehme, sondern in ihnen eher die Fortsetzung erprobter Kooperationsmodelle sehe, in denen Sonderpädagogen vorwiegend beratende und unterstützende Hilfen für Regelschullehrer bieten, dabei aber nicht einer ganzen Klasse, sondern für nur begrenzte Zeit einzelnen Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zugeordnet werden, dann schließt sich das an die begriffliche Unsicherheit zwischen Integration und Inklusion an. Die Zulässigkeit dieser Annahme bestätigt folgendes Zitat: „Angesichts der schulart- und institutionenübergreifenden Unterstützungs- und Beratungsaufgaben im Rahmen der sonderpädagogischen Dienste (...) kommt des Weiteren der Entwicklung von Kompetenzen, die gelingende Kooperationsprozesse fördern, besondere Bedeutung zu“ (SPO I, 2011, 4).

Bei der folgenden Analyse der Kompetenzen, die das Kultusministerium in der SPO I für angehende Sonderpädagogen aufstellt, werde ich mich, um einer einheitlichen Struktur Willen, weiterhin an der Gliederung des TE4I Kompetenzprofils orientieren. Dies allerdings nur für den allgemeinen Bereich der Bildungswissenschaften und die sonderpädagogischen Handlungsfelder, von denen der Bereich „Sonderpädagogischer Dienst/Kooperation/integrative Modelle und Konzepte“ (Anlage zur SPO I, 2011, 6) ebenso als allgemein gelte darf, da er von jedem Studierenden verpflichtend zu belegen ist. Die sonderpädagogischen Fachrichtungen werde ich anschließend jeweils einzeln besprechen.

12.4.1. Wertschätzung der Heterogenität von Lerngruppen

Zu Beginn ist nun aber zu untersuchen, ob das, seinem Anspruch nach auf die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit „sonderpädagogischem Bildungs- und Unterstützungsbedarf“ (ebd., 1) ausgerichtet ist, den Erwerb entsprechender Kompetenzen während des Studiums verlangt, und ob die geforderten Kompetenzen sich mit denen, die die EA unter dem Grundwert der Wertschätzung der Heterogenität der Schülerschaft aufführt, vergleichbar sind.

Den Erwartungen entsprechend finden sich schnell solche, für das Berufsverständnis grundlegende, Kompetenzen. Gleich zuvorderst wird, wie auch schon in der GPO I, als eine übergeordnete Kompetenz „ein wissenschaftlich und ethisch fundiertes Selbstverständnis ihres Berufes und der Verantwortlichkeit von Schule in einer demokratischen Gesellschaft“ (ebd., 2) genannt. Ebenso sollen sie „Werte, Normen und institutionelle Bedingungen der demokratischen Gesellschaft“ (ebd., 3) kennen und reflektieren und für „menschenrechtliche und demokratische Werte und Normen“ (ebd.) eintreten. Damit ist eine erste Übereinstimmung mit dem Profil der EA nachweislich.

Besonders zu zwei weiteren Kompetenzen, die das TE4I Profil fordert finden sich noch weitere solche Deckungen. Das ist erstens für das Verständnis gegenwärtiger Situationen und Kontexte vor historischem Hintergrund durch Formulierungen wie: „Sie kennen pädagogische Theorien der Bildung und

Erziehung von Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen und vermögen diese in ihrer wissenschaftlichen Bedeutung, in ihren praktischen Konsequenzen und im Hinblick auf die Diskurse zu Inklusion und Integration zu reflektieren“ (ebd., 2) und „Sie können die vielfältigen Formen und Bedingungen von Inklusions- und Exklusionsprozessen in Schule, Politik und Gesellschaft erfassen und wissen um deren Bedeutung für Bildung und Erziehung“ (ebd., 3) zu belegen und betrifft zweitens die Wahrnehmung unterschiedlicher Bedürfnisse von Schülern. Dazu heißt es: „Sie können das Kind beziehungsweise den Jugendlichen in seiner Individualität innerhalb seines Umfeldes wahrnehmen“ (ebd.) und „Sie wissen um die Bedeutung soziokultureller Heterogenität für Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozesse und vermögen diese im Hinblick auf ihr eigenes pädagogisches Handeln zu reflektieren“ (ebd.).

Das Verständnis von Heterogenität, welches hier zu Tage tritt, ist ganz offensichtlich und gemäß dem eigenen Anspruch der SPO I, geprägt durch das Grundverständnis der ICF. Damit ist ganz klar eine endgültige Abkehr von einem eher medizinischen, auf jeden Fall aber individuumzentrierten Behinderungsbegriff als Ausgangspunkt der Sonderpädagogik verbunden. Vielmehr zeigt die eindeutige Benennung verschiedener Heterogenitätsdimensionen an, dass ein besonderer, ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf nicht mehr nur von einer festgestellten Behinderung, sondern auch durch andere Dispositionen, die in Verbindung mit Bedingungen der Umwelt eine Einschränkung der Teilhabemöglichkeiten mit sich bringt, abhängig gemacht werden kann. Damit wird der Besonderung von Menschen mit Behinderungen dadurch begegnet, dass der Personenkreis, der Anspruch auf besondere Leistungen hat, ausgeweitet wird. Hier in der SPO I sind bestimmte Merkmale aufgeführt, die im Rahmen einer Annahme von Heterogenität gegebenenfalls besonderer Unterstützungsleistungen bedürfen um ihr Recht auf eine möglichst umfassende gesellschaftliche Teilhabe wahrnehmen zu können. Die Besonderung von Menschen mit Behinderungen, so zumindest das Potential einer solchen Sichtweise, kann nun auch dadurch reduziert, oder gar beseitigt werden, dass Heterogenität, über die Sonderpädagogik hinaus, als eine grundsätzliche Eigenschaft von Gesellschaft angenommen und nun diesen Menschen, wie auch anderen, die besonderer Hilfe

bedürfen, die notwendige Unterstützung zu Teil werden lässt, die sie benötigen, um gleichberechtigt an der Gesellschaft partizipieren zu können.

Eine grundsätzliche Anerkennung von Heterogenität ist also, belegt durch verschiedene Kompetenzen, die auszubilden die SPO I verlangt, nachvollziehbar.

Es ist nun zu fragen, ob sich das mit der Forderung der EA deckt. Sie legt ihrem ersten Kompetenzbereich, zu dem in der SPO I einige vergleichbare Forderungen finden, den Grundwert „Valuing Learner Diversity“ (EA, 2012), also Wertschätzung, nicht bloße Anerkennung zu Grunde.

Nun findet sich in der SPO I unter dem „Kompetenzbereich Unterrichten“ aber die Formulierung: „Sie verfügen über die Fähigkeit, Heterogenität als Herausforderung für die Planung und Gestaltung von Unterrichtsprozessen zu erkennen und zu nutzen“ (ebd., 2). Es ist dies die gleiche Aussage, wie sie schon in der GPO I zu lesen war. Darum soll auch hier nochmals bemerkt werden, dass die Sichtweise auf Heterogenität als Herausforderung zwar durchaus berechtigt ist, dass aber das Fehlen einer Ergänzung, die auf Chancen und Möglichkeiten hinweist, ihr eine wertschätzende Anerkennung verweigert. Sie stellt sich dann als Wohlfahrtsleistung dar, deren Richtung eine einseitige ist.

12.4.2. Alle Schüler unterstützen

Für die Sonderpädagogik ist die individuelle Unterstützung aller ihrer Schüler ein grundlegender Anspruch. Im Zuge der Inklusion wird sich die Verantwortlichkeit von Sonderpädagogen aber über ihre bisherige begrenzte Klientel hinaus ausweiten. Der offene und weit gefasste Begriff von Behinderung, den die UN-BRK formuliert, verlangt die Anerkennung von besonderen Unterstützungsbedürfnissen, die bisher nicht explizite Themen der Sonderpädagogik sind, wie sie beispielsweise bei Schülern mit Migrationshintergrund vorliegen können.

Es wird also auch für Sonderpädagogen, gleich, welche Rolle sie in einem inklusiven Bildungssystem spielen werden, ein Zuwachs an Heterogenität zu verzeichnen sein.

Bei einer Ausbildung, die, wie in Baden Württemberg der grundständige Studiengang, durch das spezielle Studium zweier Fachrichtungen, die eine

gewisse Spezialisierung auf eine bestimmte Klientel mit sich bringt, werden demzufolge ganz besonders die allgemeinen und fachrichtungsübergreifenden Kompetenzen eine besondere Rolle dafür spielen, wie gut sie auf inklusive Bildungsangebote vorbereitet sind.

Wie ist es also um solche übergreifenden Kompetenzen bestellt, die eine Unterstützung aller Schüler ermöglichen sollen?

Tatsächlich bietet die SPO I nur wenige Hinweise auf Kompetenzen, die den Forderungen der EA entsprechen. Insbesondere zu dem ersten Bereich, der Kompetenzen zusammenfasst, die ein ganzheitliches Lernen aller Schüler ermöglichen sollen, finden sich kaum nennenswerte Aussagen. Es liegt hier die Vermutung nahe, dass dies der Tatsache geschuldet ist, dass die Sonderpädagogik ohnehin den Anspruch hat, den individuellen Bedürfnissen von Schülern entsprechen zu können. Möglicherweise, aber das soll hier zunächst dahingestellt bleiben, finden sich konkrete Aussagen dazu unter den einzelnen Fachrichtungen.

Allerdings ist trotz dieses Verweises zu bemerken, dass eine Reduktion auf die jeweils fachrichtungsspezifische Unterstützung von Schülern damit ausdrücklich nicht die Förderung aller Schüler gemeint sein kann. Selbst dann nicht, wenn man die Ganzheit der Fachrichtungen betrachtet, die eben doch nur eine begrenzte und im Rahmen der Inklusion nicht zulässige Auswahl von Schülern darstellen würde.

Also bleibt hier festzuhalten, dass es diesem Curriculum für die erste Phase der Sonderschullehrerausbildung an der Formulierung allgemeiner und übergreifender Kompetenzen zur Förderung aller Schüler, die eine Überwindung der tradierten Kategorisierung ermöglichen könnte, mangelt.

Diejenigen Formulierungen, die die SOP I für die Unterstützung aller Schüler aufweist, lassen sich eher dem zweiten Teilbereich zuordnen, in dem die EA Kompetenzen für ein effektives Lehren in heterogenen Gruppen zusammenstellt. So heißt es unter dem „Kompetenzbereich Unterrichten“ (Anlage zur SPO I, 2011, 2): „ Sie können schulische Lehr und Lernprozesse ausgehend von anthropologischen Einsichten, allgemeinen didaktischen Modellen und

Unterrichtstheorien unter Berücksichtigung wesentlicher Unterrichtsprinzipien und Sozialformen sowie vielfältiger Methoden und Medien planen“ (ebd.). Hierbei wird von den Studierenden verlangt, vielfältige Lehrmethoden systematisch anzuwenden und, implizit auch, die Methoden differenzieren zu können. Ein Unterschied, der sich aber zu den Forderungen der EA aufzeigt, ist hier die Beschränkung der Differenzierung, sofern sie überhaupt anzunehmen ist, auf die Lehrmethoden. Inhalte und Ergebnisse werden als Möglichkeiten zur Differenzierung nicht vorgesehen. In Verbindung mit der Kompetenz: „individuelle Lernvoraussetzungen, Kompetenzen und Bedürfnisse bei Kindern und Jugendlichen für die Beteiligung an inklusiven Bildungsangeboten [zu] diagnostizieren“ (ebd., 6) lässt diese Einschränkung erneut Zweifel an der Vorstellung von Inklusion aufkommen, die diesem Curriculum eingegeben ist, da allein durch die explizite Formulierung „Beteiligung an inklusiven Bildungsangeboten“ zugleich auch die Möglichkeit, erstens einer Nicht-Beteiligung, und zweitens von nicht-inklusive Bildungsangeboten eingebracht wird.

Um aber weitere Übereinstimmungen, die durchaus gegeben sind, zu benennen, ist auf die Forderung an angehende Sonderschullehrer, mit „technischen und medizinischen Hilfen (...) vertraut [zu sein]“ (ebd., 6) und ihre „Integration in die Alltagsumwelt“ (ebd.) zu unterstützen, ebenso wie die Kenntnis verschiedener Bezugsnormen für die Leistungsbewertung (vgl. ebd., 3) hinzuweisen. Des Weiteren sind diesbezüglich Kompetenzen für eine „situations- und partnerbezogene Verständigung“ (ebd., 3) und „Methoden der Kommunikation und Konfliktbearbeitung“ (ebd.) zu nennen.

12.4.3. Mit anderen zusammenarbeiten

Als einen wichtigen Kompetenzbereich in der inklusiven Arbeit sieht die EA die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit anderen Personen, seien es Eltern und Familien oder aber andere Lehrkräfte oder Angehörige weiterer Professionen. Hier soll nun geklärt werden, ob und wie sich in der SPO I entsprechende Kompetenzen finden, die Studierende erwerben sollen.

Neben grundlegenden kommunikativen Kenntnissen (vgl. Anlage zur SPO I, 2011, 3), die dem Kompetenzbereich Erziehen zugeordnet sind, finden sich aussagekräftigere Formulierungen unter dem „Kompetenzbereich Innovation, Schulentwicklung und Professionalisierung“. Dort heißt es: „Sie kennen Möglichkeiten der Kooperation mit Erziehungsberechtigten, gesellschaftlichen und politischen Institutionen und weiteren außerschulischen Partnern“ (ebd., 4). Weiterhin fallen hier, bezogen auf die Schulentwicklung solche Begriffe wie „Teamentwicklung“ (ebd.) und „kollegiale Teamarbeit“ (ebd.).

Damit ist schon ein erster Überblick gegeben. Ein breites Spektrum an Partnern der Zusammenarbeit wird in den Blick gerückt und die Bedeutung für die Schulentwicklung hervorgehoben. Insbesondere der Aspekt des Beitrags zur Schulentwicklung, den die EA fordert, wird auch hier, in der SPO I aufgegriffen. Es ist dabei bemerkenswert, dass bei dem Nutzen „kollegialer Teamarbeit“ (ebd.) nicht, wie in der GPO I, der gesundheitliche Aspekt im Vordergrund steht, sondern, dass an dieser Stelle vielmehr ein „förderliches Schulklima“ angestrebt wird.

Die „Zusammenarbeit mit Partnern“ (ebd., 5) wird auch unter den fachrichtungsübergreifenden Kompetenzen als Möglichkeit dargestellt, „gelingende Bildungsprozesse“ (ebd.) zu gestalten. Das besondere Augenmerk liegt hier auf verschiedenen „Schnittstellen der Bildungsbiografie“ (ebd.) und macht so deutlich, dass Bildungsprozesse nicht nur als isolierte schulische Prozesse betrachtet werden können, und dass eben darum verschiedenartige Kooperationen gewinnbringend sein können.

Unter dem Gesichtspunkt der Zusammenarbeit ist nun aber besonders die Darstellung der Kompetenzen, die dem sonderpädagogischen Handlungsfeld „Sonderpädagogischer Dienst/Kooperation/integrative Modelle und Konzepte“ (ebd., 6) zugeordnet werden, zu befragen, was sie in diesem Zusammenhang für die Ausbildung von Sonderpädagogen für inklusive Bildung leistet.

Es wird dort die Kenntnis von „Prinzipien zur interdisziplinären Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinen Schulen, Sonderschulen und außerschulischen Unterstützungssystemen“ (ebd., 7) als Kompetenz benannt, und

durch die Beratung von Eltern, Erziehern und Lehrkräften auf Möglichkeiten, die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen zu erweitern (vgl. ebd.), wie auch durch das Wissen „kooperative[r] Übergabekonzepte“ (ebd.) näher beschrieben.

Dass hierbei nicht Kompetenzen, die für einen gemeinsamen Unterricht wichtig wären beschrieben werden, ergibt sich schon aus dem Zusammenhang, in dem sie aufgeführt werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Vorbereitung auf die Beratung von Erziehungsberechtigten, wie sie hier genannt wurde, den Forderungen der EA grundsätzlich entspricht, aber die Einbeziehung der Eltern in die Förderung des Kindes nicht wie jene explizit fordert. Für die Kommunikation sollen zwar grundlegende Kenntnisse erworben werden, eine ausdrückliche Berücksichtigung unterschiedlicher Hintergründe, wie sie in dem Kompetenzprofil der EA vorgesehen ist, findet sich in der SPO I aber nicht.

Im Bereich der professionellen Kooperation wird vorwiegend von kooperativen Konzepten ausgegangen, in denen Sonderpädagogen als externe Unterstützer fungieren. Teamteaching findet sich daher, bis hierhin, nicht unter den geforderten Kompetenzen. Innerschulische, wie außerschulische Kooperationsmöglichkeiten, auch als Beitrag zur Schulentwicklung, die jedoch aufgeführt werden, decken sich mit dem Entwurf der EA weitgehend.

Es ist also, was den Bereich der Zusammenarbeit betrifft, tatsächlich eine relativ große Übereinstimmung der beiden Konzepte festzustellen.

12.4.4. Persönliche professionelle Entwicklung

Der Kompetenzbereich „Innovation, Schulentwicklung und Professionalität“ (Anlage zur SPO I, 2011, 4) impliziert schon, dass diese Prüfungsordnung neben der Vorbereitung auf bestehende Verhältnisse auch eine gewisse Offenheit der Absolventen und mehr sogar noch die Fähigkeit, zu Entwicklungsprozessen beizutragen erwartet.

Für die EA ist es wichtig, dass Lehrkräfte mit den nötigen Kompetenzen ausgestattet sind, die sie benötigen, um sich selbst und ihre Professionalität beständig weiter zu entwickeln, um so angemessen mit den vielfältigen

Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen, die mit Inklusion verbunden sind, umgehen und sich auf neuartige Situationen einstellen zu können.

Für eine solche persönliche Entwicklung finden sich in der SPO I einige Aussagen, deren grundlegendste in diesem Zusammenhang sein dürfte, dass die Absolventen ihren Beruf als „Lern- und Entwicklungsaufgabe“ (SPO I, 2011, 4) begreifen sollen. Dazu sollen sie „Methoden (...) der Selbst- und Fremdevaluation [kennen und] diese zur Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen rezipieren, bewerten und nutzen“ (ebd.).

In diesen Kompetenzbeschreibungen ist eine recht große Nähe zu denen der EA auszumachen. Wesentliche Elemente, wie die Selbstevaluation, Einbeziehung anderer in die Reflexion, decken sich grundsätzlich in beiden Profilen.

Die EA geht darin aber insofern weiter, dass sie sich nicht auf das Kennen der Möglichkeiten in ihren Forderungen beschränkt, sondern stattdessen auch die notwendige Offenheit, Flexibilität und Zeitmanagement verlangt, die überhaupt eine solche Reflexion und Evaluation der Praxis ermöglichen.

Eine grundsätzliche Übereinstimmung ist also deutlich zu erkennen, wobei die SPO I keine konkrete Richtung dieser Entwicklung vorgibt, während die EA, die einen Beitrag zu der Entwicklung der Schule als gemeinsame Lerngemeinschaft fordert, damit auf die Schaffung einer inklusiven, oder zumindest einer inklusionsfähigen Umgebung anstrebt.

Ein solches Streben soll für die SOP I nicht negiert werden, nur finden sich dort keine eindeutigen Hinweise, die in eine solche Richtung zielen.

12.4.5. Übersichtstabelle Te4I – SPO I

TE4I Profile of inclusive Teachers	SPO I
<i>Wertschätzung der Heterogenität der Lerngruppen</i>	<i>Wertschätzung der Heterogenität der Lerngruppen</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eigene Haltungen und Einstellungen, sowie deren Wirkungen kritisch hinterfragen</i> - <i>Jederzeit um ethisches Handeln bemüht sein und Vertraulichkeit wahren</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Ein wissenschaftlich und ethisch fundiertes Selbstverständnis ihres Berufes und der Verantwortlichkeit von Schule in einer demokratischen Gesellschaft

<ul style="list-style-type: none"> - <i>Die Fähigkeit, die Geschichte der Bildung zu analysieren, um vor diesem Hintergrund gegenwärtige Situationen und Zusammenhänge verstehen zu können</i> - <i>Bewältigungsstrategien, die Lehrkräfte darauf vorbereiten, nicht-inklusive Haltungen zu begegnen und in segregativen Situationen zu arbeiten</i> - <i>Die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden wahrnehmen</i> - <i>Soziale Beziehungen respektvoll gestalten und sowohl mit Schülern, als auch anderen Professionellen eine angemessene Sprache verwenden</i> - <i>Lernen, aus Unterschieden zu lernen</i> - <i>Die angemessensten Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität herausfinden</i> - <i>Unterschiedlichkeit in die Umsetzung des Curriculums miteinbeziehen</i> - <i>Unterschiede in Lernzugängen und –wegen als Ressource für das Lehren nutzen</i> - <i>Zum Aufbau von Schulen als Lerngemeinschaften beitragen die die Leistungen aller Lernenden respektiert, bestärkt und feiert</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Sie verfügen über die Fähigkeit, Heterogenität als Herausforderung für die Planung und Gestaltung von inklusiven Unterrichtsprozessen zu erkennen und zu nutzen - Sie wissen um die Bedeutung soziokultureller Heterogenität für Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozesse und vermögen diese im Hinblick auf ihr eigenes pädagogisches Handeln zu reflektieren - Sie haben Grundkenntnisse hinsichtlich der Heterogenitätsdimensionen: soziale Ungleichheit, Migrationserfahrung und –Hintergrund, kulturelle Heterogenität, Geschlecht, Behinderung - Sie kennen und reflektieren Werte, Normen und institutionelle Bedingungen der demokratischen Gesellschaft und treten für menschenrechtliche und demokratische Werte ein - Sie können die vielfältigen Formen und Bedingungen von Inklusions- und Exklusionsprozessen in Schule, Politik und Gesellschaft erfassen und wissen um deren Bedeutung für Bildung und Erziehung - Sie sind zu einer wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem in einer föderalen Demokratie und der Schule als gesellschaftlicher Institution in der Lage - Sie sind in der Lage, migrationsbeziehungsweise kulturbedingte Differenzen zu erkennen und damit verbundene Lernchancen und -schwierigkeiten zu berücksichtigen - Sie können Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen diesen Heterogenitätsdimensionen analysieren, ihre biographische Dynamik verstehen und daraus pädagogische Konsequenzen ableiten - Sie vermögen Heterogenitätsdimensionen, die in ihrer eigenen Biographie und Bildungsgeschichte wirksam sind, einzuschätzen und deren Implikationen
--	--

	<p>für ihre Wahrnehmung von SuS, ihr pädagogisches Handeln sowie ihr professionelles Selbstverständnis zu reflektieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie können über die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorien pädagogischer Verantwortung eigene normative Positionierungen begründen, deren Geltungsbereich sowie deren Begrenztheit erkennen und wissen um deren Bedeutung für die Entwicklung des eigenen Berufsverständnisses - Sie kennen zentrale, die Theorie und Praxis sonderpädagogischen Handelns bestimmende historische, anthropologische, wissenschaftstheoretische und ethische Konzepte, können diese anwendungsbezogen reflektieren und auf die Begründung ihrer eigenen pädagogischen Arbeit beziehen
Alle Schüler unterstützen – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Schüler	Alle Schüler unterstützen – Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Schüler
<ul style="list-style-type: none"> - Beherrschen einer effektiven Kommunikation, die den verschiedenen kommunikativen Bedürfnissen von Schülern, Eltern und anderen Professionellen gerecht wird - Die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen und Möglichkeiten der Schüler fördern - Die Kompetenz 'Lernen zu lernen' der Schüler einschätzen und entwickeln - Schüler zu Selbstständigkeit und Autonomie führen - Kooperative Lernzugänge ermöglichen - Lernsituationen ermöglichen, in denen Schüler Risiken eingehen können und in einer sicheren Umgebung aufgefangen werden - Lernzugänge beurteilen, die auf das soziale, emotionale, wie auch auf das akademische Lernen berücksichtigen - Führungsfähigkeiten nutzen, die ein positives classroom management ermöglichen 	<ul style="list-style-type: none"> - Sie können bildungs- und sozialpolitisch relevante Systeme und Entwicklungen analysieren, in ihrer jeweiligen Spezifik reflektieren und darauf aufbauend Möglichkeiten der Gestaltung von Kooperationsprozessen einschätzen - Sie können schulische Lehr-Lern-Prozesse ausgehend von anthropologischen Einsichten, allgemeinen didaktischen Modellen und Unterrichtstheorien unter Berücksichtigung wesentlicher Unterrichtsprinzipien und Sozialformen sowie vielfältiger Methoden und Medien planen - Sie können das Kind beziehungsweise den Jugendlichen in seiner Individualität innerhalb seines Umfeldes wahrnehmen - Sie kennen die für eine situations- und partnerbezogene Verständigung wesentlichen theoretischen Grundlagen und Methoden der Kommunikation und Konfliktbearbeitung - Sie kennen unterschiedliche Bezugsnormen

<ul style="list-style-type: none"> - <i>Das Curriculum als Werkzeug für die Inklusion nutzen, das den Zugang zum Lernen öffnet</i> - <i>Differenzierung von Methoden, Inhalten und Ergebnissen des Lernens</i> - <i>Mit Schülern und deren Familien zusammenarbeiten um das Lernen und die Zielsetzungen zu personalisieren</i> - <i>Kooperatives Lernen ermöglichen, in dem die Lernenden sich auf unterschiedliche Weise – peer-tutoring eingeschlossen – in flexiblen Lerngruppen gegenseitig helfen können</i> - <i>Eine Bandbreite von Methoden und Zugängen systematisch nutzen</i> - <i>Moderne Hilfsmittel nutzen, um flexible Lernzugänge zu ermöglichen</i> - <i>Fundierte Lehrmethoden verwenden, die sich an den Lernzielen orientieren, alternative Lernwege und flexible Anweisungen ermöglichen, und deutliche Rückmeldung an die Schüler beinhalten</i> - <i>Möglichkeiten zur Beurteilung verwenden, die das Lernen unterstützen und nicht stigmatisieren oder zu negativen Konsequenzen führen</i> - <i>Mit den Schülern gemeinschaftlich Probleme lösen</i> - <i>Eine Bandbreite von verbaler und nicht-verbaler Kommunikation verwenden können, um das Lernen zu erleichtern</i> 	<p>von Leistungsbewertungen und deren Auswirkungen auf Lern- und Motivationsprozesse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie kennen Prinzipien und Ansätze einer für den Lernprozess förderlichen, dialogorientierten Rückmeldung und Beratung von SuS und Eltern - Sie vermögen Befindlichkeiten bei SuS empathisch zu verstehen sowie Selbstkonzepte zu erkennen und durch die Gestaltung von verlässlichen Beziehungen und wertgebundenen Orientierungen sowohl Individuen als auch Gruppen und Schulklassen pädagogisch zu stärken - Sie können bei SuS differenziert Aneignungsprozesse mit ihren Lernvoraussetzungen, -potenzialen und -motivationen wahrnehmen und in einer pädagogisch ausgerichteten Beschreibung individueller Lernwege berücksichtigen - Sie können mittels differentialdiagnostischen Methoden und Instrumente die Funktionsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in ihren Kontexten erfassen, daraus mit Beteiligten und Betroffenen Bildungs- und Entwicklungsziele ableiten sowie sonderpädagogische Maßnahmen und individuelle Bildungsangebote entwickeln - Sie können individuelle Lernvoraussetzungen, Kompetenzen und Bedürfnisse bei Kindern und Jugendlichen für die Beteiligung an inklusiven Bildungsangeboten diagnostizieren - Sie sind mit spezifischen fördermaßnahmen, technischen und medizinischen Hilfen für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf vertraut und können Möglichkeiten der Integration in die Alltagsumwelt einzelfallbezogen reflektieren, einschätzen sowie dahingehend beraten und unterstützen - Sie können verhaltensbedingte Barrieren bei der Beteiligung am Unterricht sowie bei der Teilhabe an außerschulischen Lebens- und Lernräumen systematisch analysieren, Lösungsvorschläge entwickeln und anwendungsbezogen reflektieren beziehungsweise dahingehend beraten
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Sie können eigene und systemische Chancen und Grenzen reflektieren - Sie wissen um Möglichkeiten der Erweiterung der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der Gestaltung von lernförderlichen Situationen und Interaktionen im Alltag (...) - Sie wissen um die Notwendigkeit und Bedeutung spezifischer Fördermaßnahmen und deren Koordination, können diese einzelfallbezogen reflektieren und Eltern. Lehrkräfte, ErzieherInnen sowie andere Bezugspersonen dahingehend beraten - Sie können Lösungen inklusiver Beschulung sowohl unter den Bedingungen der individuellen Lern- und Entwicklungspotenziale der Kinder und Jugendlichen als auch unter den Bedingungen und Voraussetzungen der möglichen Förderorte darstellen und reflektieren
Mit anderen zusammenarbeiten	Mit anderen zusammenarbeiten
<ul style="list-style-type: none"> - Eltern und Familien effektiv zur Unterstützung des Lernens ihres Kindes einbeziehen - Effektiv mit Eltern und Familienmitgliedern unterschiedlicher kultureller, sprachlicher und sozialer Hintergründe kommunizieren - Klassenführung und –management so gestalten, dass mehrere Personen gemeinsam effektiv in der Klasse arbeiten können - Co-Teaching und Zusammenarbeit in flexiblen Teams - Teil der Schulgemeinschaft sein und auf schulinterne wie externe Ressourcen nutzen - Eine Klassengemeinschaft aufbauen, die Teil einer größeren Schulgemeinschaft ist - Beitragen zu dem gesamten Prozess von der Schulevaluation über die Klärung bis hin zur Entwicklung - Mit anderen Professionellen gemeinsam Probleme lösen - Zu Partnerschaften mit anderen Schulen, und Organisationen - Breite verbale und nicht-verbale Kommunikationsfähigkeiten nutzen um die Zusammenarbeit mit anderen Professionellen zu erleichtern 	<ul style="list-style-type: none"> - Sie kennen die für eine situations- und partnerbezogene Verständigung wesentlichen theoretischen Grundlagen und Methoden der Kommunikation und Konfliktbearbeitung - Sie kennen Handlungsspielräume und Grenzen ihrer professionellen Zuständigkeit sowie schulische und außerschulische Unterstützungssysteme und können diese in die Entwicklung von Beratungs- und Fördermaßnahmen einbinden - Sie kennen Dimensionen, Ziele und Methoden der Schulentwicklung und Konzepte der Teamentwicklung, wissen um die Bedeutung sozialer Prozesse und kollegialer Teamarbeit für ein förderliches Schulklima und können entsprechende Verfahren in Grundzügen anwenden - Sie kennen Möglichkeiten der Kooperation mit Erziehungsberechtigten, gesellschaftlichen und politischen Institutionen und weiteren außerschulischen Partnern - Sie kennen die Übergangsprobleme an Schnittstellen der Bildungsbiografie sowie zwischen den Lebensräumen Schule, Familie, Freizeit und Arbeit und wissen, wie

	<p>man in Zusammenarbeit mit Partnern insbesondere aus diesen Feldern gelingende Bildungsprozesse gestalten und Brüche verhindern oder pädagogisch bearbeiten kann</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie können sich in bestehenden außerschulischen Netzwerken und Unterstützungsangeboten orientieren, deren Angebote, Stütz und Fördermaßnahmen hinsichtlich Möglichkeiten der Aktivität und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einzelfallbezogen analysieren, einschätzen und daraus Empfehlungen ableiten - Sie kennen Prinzipien der interdisziplinären Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinen Schulen, Sonderschulen und außerschulischen Unterstützungssystemen - Sie wissen um kooperative Übergabekonzepte (...) - Sie kennen Möglichkeiten der Unterstützung von Familienmitgliedern bei der Bewältigung von Belastungen, die sich aus der Beeinträchtigung oder Behinderung eines Kindes ergeben
Persönliche professionelle Entwicklung	Persönliche professionelle Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> - Systematische Beurteilung der eigenen Leistung - Andere effektiv in die Reflexion von Lehren und Lernen einbeziehen - Zu einer Entwicklung der Schule als Lerngemeinschaft beitragen - Flexibilität in den Lehrmethoden, die Innovation und persönliches Lernen ermöglicht - Zeitmanagement-Strategien erarbeiten, das die Wahrnehmung von beruflichen Fortbildungsangeboten ermöglicht - Offenheit und Eigeninitiative um sich von Kollegen und anderen Professionellen inspirieren zu lassen und von ihnen zu lernen - Beitragen zum gemeinsamen Lernen in der Schule und dem Prozess ihrer Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> - Sie können Ursachen von Lernprozessesstörungen in fremden und eigenen Handlungsweisen reflektieren und daraus Konsequenzen für ihr eigenes pädagogisches Handeln ziehen - Sie sind in der Lage, ihre Kompetenzen in den Bereichen Innovation, Schulentwicklung und Professionalisierung selbständig weiter zu entwickeln - Sie kennen Methoden und Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung und der Selbst- und Fremdevaluation und können diese zur Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen rezipieren, bewerten und nutzen - Sie verfügen über eine Auffassung von Beruf als Lern- und Entwicklungsaufgabe - Sie sind in der Lage, ihre bildungswissenschaftlichen Kenntnisse und Kompetenzen um neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu erweitern und sich selbständig weiter zu qualifizieren

	- Sie können ihre berufsbezogenen Wertvorstellungen im Rahmen der Entwicklung ihrer professionellen Identität und als normative Grundlage für ihr pädagogisches Handeln reflektieren
--	--

(Vgl. European Agency, 2012; SPO I, 2011)

In obige Übersichtstabelle sind Kompetenzen, die unter den einzelnen Fachrichtungen oder unter einzelnen sonderpädagogischen Handlungsfeldern, mit Ausnahme des verpflichtenden Bereiches „Sonderpädagogischer Dienst/ Kooperation/ integrative Modelle und Konzepte“, nicht eingegangen. Um den Rahmen nicht zu sprengen, sollten hier nur diejenigen Kompetenzformulierungen aufgenommen werden, die eine allgemeine Gültigkeit für sich in Anspruch nehmen können.

12.4.6. Fachrichtungen in der SPO I

12.4.6.1. Fachrichtung Lernen

Die Ausführungen, was die SPO I an Kompetenzen für angehende Sonderpädagogen mit der Fachrichtung Lernen vorgibt, sind, wenn man sie auf spezifische Kompetenzen für inklusive Bildung, wie sie die EA in ihrem Kompetenzprofil aufstellt, ernüchternd.

Zu dem Bereich der Wertschätzung der Heterogenität finden sich kaum Aussagen, die über die bloße Feststellung und Anerkennung hinausgehen. Selbst das inklusive Ziel erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe findet keine Erwähnung. Stattdessen heißt es lediglich: „Sie wissen (...) um Chancen der gesellschaftlichen Teilhabe und vermögen diese im Hinblick auf eigenes pädagogisches Handeln zu reflektieren“ (Anlage zur SPO I, 2011, 12). Wenn an dieser Stelle ein subjektiver Einwurf erlaubt ist, dann klingt diese Formulierung weniger nach Anerkennung oder Wertschätzung von Heterogenität den nach Akzeptanz bestehender Verhältnisse.

Weiterhin ist festzustellen, dass die „Berücksichtigung individueller Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen“ (ebd., 13) und „Maßnahmen zur individuellen

Leistungsförderung“ (ebd.) gefordert werden, wie auch an heterogene Lerngruppen gedacht wird (vgl. ebd.). Soviel aber schon zu der Unterstützung aller Schüler, wie sie sich die EA vorstellt.

Ein kooperatives Element taucht unter dem Bereich der Diagnostik auf, wo steht: „Sie wissen um die Bedeutung der Diagnostik als kooperativer Prozess für die Analyse allgemeiner und spezifischer Lernvoraussetzungen und individueller Lernvoraussetzungen“ (ebd., 14). Darin könnte man eine Entsprechung zu der EA-Forderung nach Kooperation mit anderen Professionellen zur Lösung von Problemen sehen.

Dieser ganze kooperative Prozess, wie auch die individuelle Förderung, werden aus inklusiver Perspektive aber sogleich in Frage gestellt, wenn die SPO I fordert: „Sie kennen das Konzept der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB)“ (ebd.). In Frage gestellt werden inklusive Bemühungen deshalb, weil das ILEB-Konzept, wie Burghardt sagt zur Legitimation von Sonderschulen beitragen (vgl. Burghardt, Brandstetter, 2012).

Überraschenderweise zeigen sich die Vorgaben für die Lehrerbildung im Fachbereich Lernen in keiner Weise als inklusionsorientiert. Entsprechende Begriffe lassen sich hier gänzlich in allen Formulierungen vermissen. Dagegen ist eher eine, der Inklusion zumindest nicht zugeneigte Tendenz festzustellen, die sich zunächst aus dem oben beschriebenen subjektiven Eindruck ergab, sodann aber durch die Explizite Betonung des ILEB-Konzepts verfestigt wurde.

12.4.6.2. Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung

Wenn Inklusion für die Überlegungen zur Lehrerbildung in der Fachrichtung Lernen schon keine bedeutende Rolle gespielt zu haben scheint, ist dies dann in dieser Fachrichtung ähnlich, oder finden sich hier Hinweise auf derartige Erwägungen?

Bevor dieses aber näher ausgeführt wird, möchte ich auf den ersten Kompetenzbereich der EA, die Wertschätzung der Heterogenität der Schülerschaft eingehen. Dazu heißt es in der SPO I, quasi analog zu einer Formulierung im TE4I

Kompetenzprofil: „Sie können ihr Selbst- und Fremdbild auf Grundlage ihrer eigenen biographischen Lern- und Lebenserfahrungen reflektieren und erkennen deren handlungsleitende Bedeutung“ (Anlage zur SPO I, 2011, 15). Wenngleich sich hierin keine ausdrückliche Wertschätzung ausdrückt, so sehe ich in dieser Aussage doch eine positive, weil „handlungsleitende“ Anerkennung von Heterogenität. Wenn weiterhin gefordert wird, „(sonder-) pädagogische Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen unter Berücksichtigung von Heterogenität“ [zu] planen, durch[zuführen] und [zu] reflektieren“ (ebd.), dann zeigt auch das zumindest wieder die Anerkennung von Heterogenität. Damit ist freilich noch nichts über die Spannweite dieser Unterschiedlichkeiten gesagt. Dazu können aber diejenigen Kompetenzen der SPO I verwendet werden, die dem Kompetenzbereich der Zusammenarbeit der EA zugeordnet werden können.

Den dort geforderten Beiträgen zur Schulentwicklung entspricht hier die Forderung: „Sie können unterschiedliche Schulkonzepte auf dem Hintergrund aktueller Impulse und Evaluationsergebnisse von Schulreformprojekten (zum Beispiel Modellversuch Sonderklassen E in Baden Württemberg, Kleinklassen, Außenklassen, SPZ) analysieren und reflektieren“ (ebd.). Ferner sollen sie Kenntnisse über „sonderpädagogische Unterstützungssysteme und Kooperationsnetzwerke der inklusiven, integrierten und ambulanten schulischen Erziehungshilfe“ (ebd.) erwerben. Damit ist an einer ersten Stelle schon die professionelle Kooperation angesprochen. Sie wird durch folgenden Abschnitt, der über die bloße Kenntnis hinaus auch Kompetenzen für die praktische Umsetzung auszubilden fordert, weiter präzisiert: „Sie wissen um die Bedeutung der Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen sowie Vertreterinnen und Vertretern helfender Berufe, Experten und Fachdiensten im Sinne einer interdisziplinären fallunabhängigen und einzelfallorientierten Zusammenarbeit und respektieren die unterschiedlichen Rollen und Verantwortlichkeiten der Kooperationspartner“ (ebd.).

Weiterhin sollen die Absolventen für solche professionellen Kooperationen, wie auch für die Zusammenarbeit mit Eltern oder den Schülern selbst „Beratungskonzepte (...) gezielt, bedürfnis- und ergebnisorientiert in Beratungsgesprächen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen einsetzen“ (ebd.) können.

Es wird also deutlich, dass Inklusion nicht als Leitidee den Eingang in den Bereich der Fachrichtung emotionalen und sozialen Lernens in der Lehrerbildung gefunden hat. Zwar findet sich an einer Stelle der Verweis auf „inklusive(n) (...) Erziehungshilfe“ (ebd.), doch bleiben die geforderten Kompetenzen recht eng auf die eigene Fachrichtung bezogen. Es sollen hier also Spezialisten für Kinder und Jugendliche, die dieser Fachrichtung zugeordnet werden, ausgebildet werden, die zwar „unterschiedliche Schulkonzepte auf dem Hintergrund aktueller Impulse (...) analysieren und reflektieren“ (ebd.) können, aber zugleich auch „eigene Grenzen und die der Schule erkennen und benennen“ (ebd.) können.

Auch hier ist das Fazit zu ziehen, dass die Vorstellung von Kooperationsmodellen als leitend für die Lehrerbildung angesehen werden kann. Diejenigen Entsprechungen mit dem Profil der EA, die innerhalb der Verordnung aufzuspüren sind, reichen nicht aus, um ein vergleichbares Ergebnis zu erreichen, wie es die Gesamtheit der Vorschläge der EA ermöglichen könnte. Durch die eindeutige Betonung schulischer Grenzen wird, ohne dies offen auszusprechen, der umfassenden Vorstellung von Inklusion eine Absage erteilt.

12.4.6.3. Fachrichtung Sprache

Die Darstellung dieser Fachrichtung soll nur sehr knapp gehalten werden, da im Wesentlichen auch hier nur fachrichtungsspezifische Kompetenzen vorgegeben werden. Der Unterschied zu den beiden vorigen Fachrichtungen besteht darin, dass sich hier keine Tendenz zu einer Zielvorstellung von gelingenden Kooperations-Maßnahmen, sondern, dass hier tatsächlich auf inklusive Kontexte hingewiesen wird, auf die angehende Lehrkräfte dieser Fachrichtung vorbereitet werden sollen: „Sie können ihr Handeln in inklusiven und interdisziplinären Kontexten dem individuellen Förderbedarf gemäß ausrichten, wissen um Modelle und Konzepte der Kooperation mit Fachpersonen, Betroffenen und Interessierten und können diese anwendungsbezogen reflektieren“ (Anlage zur SPO I, 2011, 17).

Inklusion wird also hier schon in der Ausbildung berücksichtigt, wobei konkrete Aussagen, wie die Rolle von Lehrkräften mit der Fachrichtung Sprache in solchen

„inklusive und interdisziplinären Kontexten (ebd.) aussehen soll, getroffen werden.

Wird der Maßstab des Kompetenzprofils der EA hier angelegt, ist dennoch ein ernüchterndes Fazit zu ziehen, nach dem zwar Inklusion bedacht wird, aber entsprechende Kompetenzen, wie sie die EA fordert, über die des allgemeinen, verbindlichen Teils der SPO I nicht hinausgehen.

12.4.6.4. Fachrichtung geistige Entwicklung

Unzweifelhaft bedeuten geistige Behinderungen für Inklusion eine besondere Ausweitung der Heterogenität von Lerngruppen. Gleichzeitig werden Schüler mit geistigen Behinderungen aber besonders stark in der Teilhabe am allgemeinen Bildungssystem gehindert. Ausdruck dessen ist nicht zuletzt die häufige Konfrontation dieser Gruppe mit der Frage nach ihrer „Inklusionsfähigkeit“.

Wie Studierende dieser Fachrichtung angesichts solcher „Herausforderungen“ auf die inklusive Beschulung ihrer bisherigen Klientel vorbereitet werden, ist dementsprechend von besonderem Interesse.

Auch hier soll wieder die Struktur des TE4I-Kompetenzprofils der Untersuchung zugrunde gelegt, und dementsprechend zunächst dargestellt werden, welche Kompetenzen die SPO I vorgibt, die die Verwirklichung des Grundwertes der Wertschätzung der Heterogenität der Schülerschaft ermöglichen.

Überraschenderweise finden sich kaum Hinweise auf Übereinstimmungen mit dem Kompetenzprofil der EA in diesem Bereich. Lediglich, dass von „Unterricht in heterogenen Gruppen“ (Anlage zur SPO I, 2011, 19) die Rede ist, wobei nichts darauf hinweist, dass hiermit die umfassende Heterogenität von Lerngruppen in inklusiven Settings gemeint wäre, und dass, wie es zu erwarten ist, die „individuellen Lern- und Entwicklungsbedingungen“ im Sinne von individuellen Bedürfnissen, allerdings ausschließlich auf „Kinder(n) und Jugendlicher mit geistiger Behinderung“ (ebd.) bezogen, hier Berücksichtigung finden, weisen eine gewisse Verwandtschaft mit den Forderungen der EA auf.

Die Reflexion eigener Haltungen, ethisches Handeln oder auch das Verständnis der gegenwärtigen Situation vor historischem Hintergrund und Respekt in sozialen

Beziehungen, der auch die Verwendung einer angemessenen Sprache beinhaltet, sind Kompetenzen des TE4I Profils, die in der SPO I keine Entsprechung finden.

Es ist dann weiterhin zu untersuchen, welche Kompetenzen der SPO I auf die Unterstützung aller Schüler und effektives Lehren in heterogenen Gruppen abzielen.

Zu ersterem sind ebenfalls, außer der Kenntnis von Möglichkeiten zur „individuellen Leistungsbeurteilung“ (ebd., 20), keine ausdrücklich formulierten Kompetenzen auszumachen. Wenn es heißt: „Sie kennen die Einrichtung der Schülermitverwaltung (SMV) an der Schule für Geistigbehinderte“ (ebd., 19), dann ist das allerdings als ein Beitrag zu der Forderung der EA zu sehen, die Schüler zu Unabhängigkeit und Selbstständigkeit zu führen.

Eher schon finden sich Kompetenzen, die effektives Lehren in heterogenen Gruppen ermöglichen. Dazu sollen nämlich die Kenntnis „didaktische[r] Theorien und deren Umsetzungsmöglichkeiten in ausgewählten Bildungsbereichen für den Unterricht in heterogenen Gruppen“ (ebd., 19) und von „Konzepte[n] zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne geistige Behinderung“ (ebd., 19) erworben werden. Weiterhin stellen „Kenntnisse zur Durchführung individueller Erziehungs- und Förderpläne an der Schule für Geistigbehinderte“ (ebd., 20) eine Kompetenz dar, die in gewisser Weise an die von der EA geforderte Nutzung des Curriculums zur Schaffung von Lernzugängen erinnert, in seiner Beschränkung auf die Schule für Geistigbehinderte jedoch weit hinter jener Forderung zurück bleibt.

Da Aussagen über die persönliche professionelle Entwicklung nicht unter den Fachrichtungen zu finden sind, bleibt die SPO I daraufhin zu befragen, welche Kompetenzen sie für die Zusammenarbeit, sowohl mit den Eltern, als auch mit Kollegen oder anderen Professionellen vorsieht.

Bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern sollen Studierende sich Wissen um „besondere Lebenssituationen bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung und um die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern und anderen am Erziehungsprozess Beteiligten“ (ebd., 20) aneignen. Daneben wird von ihnen erwartet, dass sie „soziale Netzwerke im Kontext der Schule für Geistigbehinderte sowie der Zusammenarbeit mit allgemeinen Schulen“ (ebd., 19) kennen sollen.

Im Rahmen solcher Zusammenarbeit, und auch angelehnt an das Wissen um Konzepte zu gemeinsamem Unterricht, wird in der SPO I unter den didaktischen Kompetenzen auch Teamteaching aufgeführt: „Sie kennen Konzepte für Teamteaching und interprofessionelle Arbeitsteilung sowie zum Kompetenztransfer“ (ebd., 20). Dabei ist es durchaus eine Bemerkung wert, festzustellen, dass an dieser Stelle zum ersten und neben einer weiteren Erwähnung im Zusammenhang mit der Fachrichtung der körperlichen Entwicklung zum einzigen Mal in der SPO I genannt, und damit die direkte Kooperation mehrerer Lehrkräfte im Unterricht angesprochen wird. Da liegt die Vermutung nahe, dass hier angenommen wird, dass Regellehrkräfte die „Inklusion“ Geistigbehinderter nicht alleine leisten könnten. Es ist in diesem Zusammenhang auch nicht zu leugnen, nein, vielmehr ist es ohnehin eine Forderung, die mit Inklusion verbunden ist, dass die Heterogenität einer inklusiven Klasse nicht von einer einzigen Lehrkraft alleine, sondern von zweien, die in gemeinsamer Verantwortung zusammenarbeiten. Interessant ist der Unterschied, der hier gegenüber anderen Fachrichtungen besteht, die auf Kooperationsmodelle zu setzen scheinen und damit zum Ausdruck bringen, dass die „Inklusion“ von Schülern mit anderen Förderschwerpunkten durchaus auch von Regellehrkräften bewältigt werden könnte, die dabei eben von externen Sonderpädagogen unterstützt würden.

Neben Teamteaching werden hier auch interprofessionelle Arbeitsteilung und Kompetenztransfer als Elemente der Zusammenarbeit mit anderen Professionellen vorgegeben, die die Lösung von Problemen durch Kooperation, wie sie auch die EA fordert, ermöglichen können.

Die Kompetenzen, die die SPO I für die Fachrichtung geistige Entwicklung vorgibt, die sich mit solchen decken, die in dem Kompetenzprofil der EA aufgeführt sind zusammenfassend, ist zu sagen, dass es nur relativ wenige solcher Übereinstimmungen gibt. Wertschätzung der Heterogenität ist als Grundwert nicht auszumachen, die Unterstützung aller Schüler ist in der Auflistung der geforderten Kompetenzen auf fachrichtungsspezifische individuelle Förderung beschränkt. Für effektives Lehren in heterogenen Gruppen aber wird hier, im Gegensatz zu den anderen bisher beschriebenen Fachrichtungen, ausdrücklich auch von

gemeinsamem Unterricht gesprochen. Konsequenterweise finden sich dementsprechende Kompetenzen, insbesondere Teamteaching, die sich dem Bereich der Zusammenarbeit zuordnen lassen.

Aber, wie bereits gesagt, gibt es neben diesen Überschneidungen der beiden Profile nur wenige weitere. Entsprechend kann hier insgesamt nicht von einer konsequenten inklusiven Ausrichtung gesprochen werden, selbst wenn ganz konkrete Elemente, wie gemeinsamer Unterricht und Teamteaching darin vorkommen.

Vielmehr sind eher sogar weitere, zum Teil gravierende Einschränkungen zu machen. So heißt es schon gleich zu Beginn der Aufzählung der Kompetenzen im pädagogischen Bereich: „Sie kennen Theorien zur Bildung, Erziehung und Förderung unter dem Aspekt der Integration/Kooperation in unterschiedlichen Lebensphasen, in verschiedenen Institutionen und Dimensionen des Lebens: Frühförderung, Kindergarten, Schule, Tätigkeit, Beruf, Wohnen, Freizeit, Erwachsensein, Begleitung im Alter“ (ebd., 19).

An dieser Stelle ist ein erster Einwand anzubringen. Für eine wirklich inklusive Ausrichtung sollte hier doch auch von Inklusion die Rede sein, zumal die gesamte Breite des gesellschaftlichen Lebens angesprochen wird, die insgesamt inklusiv auszugestalten ist. Eine Beschränkung auf Integration und Kooperation mag zwar möglicherweise der praktischen Umsetzung näher liegen, als Ziel sollte aber in der Konsequenz der UN-BRK die Inklusion benannt werden.

In diesem Zusammenhang ist es weiterhin auch auffällig, dass auch in dieser Fachrichtung wieder, wie schon an verschiedenen Stellen zuvor, an „Grenzen des Erreichbaren“ (ebd.) erinnert wird.

Wenn in der Folge die überwiegende Anzahl der aufgeführten Kompetenzen mit der Formulierung „der Schule für Geistigbehinderte“ (vgl. ebd., 18 ff.) schließen, dann deutet dies doch darauf hin, dass deren Erhaltung und entsprechend eine weiterhin überwiegend segregierte Beschulung von Schülern mit geistigen Behinderungen angenommen wird.

Ein weiterer Einwand bezieht sich auf eine Formulierung, die unter dem didaktischen Bereich zu finden ist: Sie kennen didaktische Theorien und deren Umsetzungsmöglichkeiten in ausgewählten Bildungsbereichen“ (ebd., 19). Die

Einschränkung, die hier in Bezug auf die Bildungsbereiche durch eine Auswahl erfolgt, bedeutet doch nichts anderes als einen Ausschluss von anderen, allgemeinen Bildungsbereichen. Ein solcher Ausschluss ist mit einem inklusiven Anspruch nicht vereinbar und zeigt an, dass wesentliche Konzepte, wie sie heute schon vorliegen, erinnert sei hier nur beispielhaft an Georg Feusers „Entwicklungslogische Didaktik“, in diesem Zusammenhang offenbar keine Beachtung fanden.

Insgesamt bleibt zusammenzufassen, dass auch in der Fachrichtung geistige Entwicklung keine Orientierung an und Ausrichtung auf das Leitziel der Inklusion vorgenommen wurde. Dennoch kann vorsichtig optimistisch auch konstatiert werden, dass dennoch ein gemeinsamer Unterricht erwogen wird und dass hier auch die Forderung nach der gemeinsamen Unterrichtung durch mehrere Lehrkräfte Beachtung findet, wenngleich beides hier noch nur auf Einzelfälle bezogen erscheint.

12.4.6.5. Fachrichtung körperliche und motorische Entwicklung

Als weitere Fachrichtung soll nun noch die der körperlichen und motorischen Entwicklung auf Kompetenzen hin untersucht werden, die künftigen Sonderpädagogen dieser Fachrichtung inklusiv zu arbeiten ermöglichen können. Die Struktur des Vorgehens wird sich, wie in den bisherigen einzelnen Analysen an der Struktur des Kompetenzprofils der EA orientieren.

Dementsprechend soll zunächst gezeigt werden, welche Kompetenzen inhaltlich mit denen des TE4I-Programms bezüglich der Wertschätzung von Heterogenität vergleichbar sind.

Es lassen sich dazu einige Formulierungen ausmachen, die unter dem Bereich der pädagogischen Kompetenzen aufgelistet sind und die im Wesentlichen reflexiven Charakter haben. So sollen eigene „pädagogische(n) Grundhaltungen“ (Anlage zur SPO I, 2011, 21), „pädagogische und ethische Fragestellungen bei schwerster Behinderung und begrenzter Lebenserwartung“ (ebd.) wie auch „Fragen von persönlicher Aktivität und gesellschaftlicher Teilhabe bei (...) Schülern mit Körperbehinderung“ (ebd.) reflektiert werden. Damit ist hier eine gewisse

Übereinstimmung zwischen der SPO I und den Forderungen der EA zwar gegeben, die hier aufgeführten Kompetenzen werden allerdings bezogen auf die spezielle Klientel dieser Fachrichtung bezogen und können damit einen so allgemeinen Anspruch wie er sich in dem auf Inklusion ausgerichteten Profil der EA zeigt, nicht gerecht werden.

Selbiges gilt auch für die Reflexion von „grundlegende[n] Aspekte[n] der Bildung und Erziehung körperbehinderter Menschen in historischer und vergleichender Perspektive“ (ebd.), wobei hier eine solche Trennung zwischen allgemeiner und fachrichtungsspezifischer Perspektive kaum möglich ist, sodass zumindest hier doch eine wirkliche Deckung beider zu vergleichender Kompetenzprofile angenommen werden kann.

Dennoch finden sich in der SPO I keine Anzeichen dafür, dass die Heterogenität von Lerngruppen eine wirkliche Wertschätzung erfährt. Dieser Grundwert, der für inklusive Bildung von zentraler Bedeutung ist, wird hier also nicht durch die formulierten Kompetenzen umgesetzt.

Wirklich bemerkenswert erscheinen dagegen Entwicklungen, die sich auf einen gemeinsamen Unterricht beziehen.

Da wird gefordert, dass die Absolventen „um die Möglichkeiten und Grenzen inklusiver Beschulung von Schülern mit Körperbehinderung“ (ebd.) wissen sollen. Dabei wird tatsächlich ganz konkret von „inklusive Beschulung“ gesprochen, und zudem zwar wieder die Grenzen erwähnt, aber, und das ist ein Unterschied zu allen bisherigen Aussagen, eben auch die Möglichkeiten, die sich daraus ergeben in Betracht gezogen. Es ist hier allerdings, wenn von „inklusive Beschulung“ die Rede ist, wiederum nur die Perspektive der eigenen Fachrichtung eröffnet. Das ist zwar bei der vorliegenden strukturellen Differenzierung der Ausbildung nach Fachrichtungen durchaus verständlich, kann aber dem umfassenden Anspruch der Inklusion nicht genügen, da die Zuständigkeit dieser Sonderpädagogen eben auf eine bestimmte Gruppe beschränkt bleibt, was explizit auch in der Formulierung: „Sie verfügen über inklusions- und integrationsdidaktische Kenntnisse in Bezug auf körperbehinderte (...) Schüler“ (ebd.) zum Ausdruck kommt.

Eine wichtige Kompetenz bezüglich gemeinsamen Unterrichts, die sich in der SPO I findet, die dort aber gar nicht in einen inklusiven Zusammenhang, sondern auf

die Schule für Körperbehinderte bezogen wird, ist die Kenntnis von „didaktische[n] Konzepte[n], Realisierungsmöglichkeiten und Methoden des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen (bildungsplanübergreifend und ziendifferent)“ (ebd.).

Hier wird deutlich, dass auch hier an gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Schulen gedacht wird, aber eben auch, dass er wieder nur eine Möglichkeit ist, die neben dem Normalfall der segregativen Beschulung steht. Dennoch sind, vor allem durch die Eigenschaften „bildungsplanübergreifend und ziendifferent“ wichtige inklusionspädagogische Elemente benannt, wenngleich eine solche breite Differenzierung von diesbezüglichen Kompetenzen, wie sie die EA vornimmt, hier ausbleibt.

Zu dem dritten Bereich, dem der Zusammenarbeit sollen nur noch wenige Worte verlogen werden. Die „Kooperation mit Eltern“ (...) [und deren Einbeziehung] als gleichwertige Partner im Erziehungsprozess“ zeigt, wie auch das Wissen um „Netzwerkaufgaben“ (ebd.) und „Formen interdisziplinärer Kooperation“ (ebd.), dass auch in dieser Fachrichtung der Kooperation ein hoher Stellenwert zugemessen wird. Die gleichberechtigte Einbeziehung der Eltern geht dabei sogar einen Schritt über die vorwiegend beratenden Aufgaben, wie sie in anderen Fachrichtungen dargestellt werden, hinaus.

Besonders hervorzuheben ist, dass, wie schon bei der geistigen Entwicklung, hier Team-Teaching als eine eigene Kompetenz und besondere Form der Kooperation aufgeführt wird. Damit bietet auch sie ein gewisses inklusives Potential für die Ausbildung von Lehrkräften.

Das Fazit dieser Untersuchung muss nun ähnlich ausfallen, wie auch schon bei den vorigen: Gewisse Übereinstimmungen der beiden Kompetenzprofile sind gegeben, eine eindeutige inklusive Ausrichtung der SPO I ist aber auch in dieser Fachrichtung nicht zu erkennen. Zu wenig differenziert und an dem Konzept der Inklusion ausgerichtet werden die Kompetenzen hier zusammengestellt. Dennoch ist hier auch ein deutliches inklusives Potential auszumachen, das wichtige Ansätze aufgreift, aber eben nur als eine Möglichkeit neben die Beschulung in Schulen für Körperbehinderte gestellt wird.

12.4.7. STO der PH Ludwigsburg für das Lehramt an Sonderschulen

Die Studienordnung für den Studiengang für das Lehramt Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg setzt, wie dies bereits bei der GPO I der Fall war die Vorgaben der STO direkt in den einzelnen Modulen um. Dabei finden sich auch hier keine ausgewiesenen Pflichtveranstaltungen bezüglich gemeinsamen Unterrichts.

Nur in den Schulpraktischen Studien lösen sich die Zielvorgaben etwas von der gesetzlichen Grundlage ab, bleiben dabei aber Zielen der individuellen Förderung verhaftet.

Die STO hält insgesamt keine inklusionspädagogischen Zielstellungen vor. Vielmehr bekräftigt sie, was bei der Analyse der der SPO I schon auffällig wurde, dass nämlich für die Ausbildung angehender Sonderpädagogen die Vorstellung eines Kooperationsmodells, bei dem die Sonderpädagogik eine subsidiäre Rolle einnimmt, leitend ist: „Die Studierenden kennen die unterschiedlichen Aufträge und Verantwortlichkeiten der verschiedenen Kooperationspartner (Subsidiaritätsprinzip)“ (STO, SoP, 2011, 224).

12.4.8. Zusammenfassung

Was schon weiter oben über die konzeptionelle Unklarheit in den Vorgaben für die Ausbildung von Grundschullehrkräften gesagt wurde, kann weitgehend auch auf die Ausbildung von Sonderpädagogen übertragen werden. So wird auch hier Inklusion nicht im Sinne eines Wertbegriffes als Zielsetzung absolut gesetzt, sondern wiederum nur als ein Konzept neben anderen verstanden. Besonders deutlich wird dies an der Bezeichnung der Aufgaben von Sonderpädagogen, wenn dort neben integrativen, auch von inklusiven Bildungsangeboten die Rede ist. Die Umsetzung einer Vorbereitung auf diese Aufgaben lässt sich entsprechend in einem, für alle Studierenden verbindlichen, Studienbereich verorten, der mit dem Titel „Sonderpädagogischer Dienst/ Kooperation/ integrative Modelle und Konzepte“ (Anlage zur STO SoP, 2011,7) überschrieben ist. Die Tatsache, dass sich Inklusion in diesem Bereich nur in einer Kompetenzformulierung findet, die sich zudem auf die Reflexion von „Lösungen inklusiver Beschulung“ (ebd., 7)

beschränkt, zeigt, dass eine Ausrichtung der Sonderpädagogen-Ausbildung auf die Arbeit in einem inklusiven Bildungssystem hin, nicht angestrebt wird.

Vielmehr scheint die Vorstellung eines Kooperationsmodells, in dem Sonderpädagogen gegenüber Regelpädagogen, denen die Arbeit in gemeinsamem Unterricht überlassen bleibt, eine subsidiäre Unterstützer-Rolle einnehmen sollen. Deutlich formuliert zeigt sich dieses Verständnis auch in den Ausführungen der Studienordnung der PH-Ludwigsburg, wo explizit auf eine solche subsidiäre Kooperation hingewiesen wird.

Entsprechend diesem Verständnis ist die Ausbildung von Fachrichtungen, wie auch die darin enthaltenen Kompetenzforderungen auf eine, mehr oder weniger, definierte, auf jeden Fall aber begrenzte Klientel ausgerichtet. In diesem Sinne werden Sonderpädagogen als Experten in ihren Fachrichtungen verstanden, die in der Lage sein sollen, als solche Regelpädagogen bei spezifischen Schwierigkeiten zu unterstützen. Insbesondere bei den Fachrichtungen des Lernens und der emotionalen und sozialen Entwicklung lässt sich deutlich eine derartige Orientierung an dem Kooperationsmodell erkennen.

In den Fachrichtungen Sprache, geistige Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung wird dagegen auch von Inklusion gesprochen. Tatsächlich scheint damit aber gemeint zu sein, dass gerade für die Förderung von Schülern, die diesen Bereichen zugeordnet werden, besondere Kompetenzen benötigt werden, und dass hier die bloße Unterstützung von Regellehrkräften in ihrer Verantwortung durch Sonderpädagogen nicht ausreicht. So finden sich gerade in den Fachrichtungen der geistigen, wie auch der körperlichen und motorischen Entwicklung ausdrücklich Kompetenzformulierungen bezüglich Teamteaching.

Dass damit aber nicht, wie es der Inklusion entspräche die grundsätzliche gemeinsame Unterrichtung einer heterogenen Klasse gemeint wäre, ist anzunehmen. Dagegen sprechen die Tatsachen, dass solche Kompetenzen nur in zwei Fachrichtungen gefordert werden, wie auch, dass alle weiteren Kompetenzen, die während des Studiums in den Fachrichtungen erworben werden sollen, diesen stark verhaftet bleiben und auf eine entsprechende individuelle Förderung „besonder(t)er“ Schüler anstatt des, vor allem, didaktischen Umgangs mit Heterogenität abzielen.

Insbesondere in diesen beiden Fachrichtungen wird durch die Betonung schulischer Grenzen und der massiven Orientierung an den Strukturen und Möglichkeiten der Schule für Geistigbehinderte, zum Ausdruck gebracht, dass die entsprechenden Schulen nach wie vor als Sondereinrichtungen Bestand haben und der vorwiegende Förderort für Schüler mit körperlichen oder geistigen Behinderungen sein sollen.

Mit diesem Unterschied zwischen den einzelnen Fachrichtungen wird, ohne dies offen zu tun, die „Inklusionsfähigkeit“ einiger Schüler in Frage gestellt, und damit an einem bestehenden System festgehalten und strukturelle „ermöglichende“ Veränderungen nicht in den Blick genommen.

Kompetenzen, die angehende Sonderpädagogen auf gemeinsamen Unterricht vorbereiten, oder diese sogar zu Experten für gemeinsamen Unterricht ausbilden würden, finden sich weder in den fachrichtungsübergreifenden Kompetenzformulierungen, noch in den fachrichtungsbezogenen der SPO I. Stattdessen wird hier kooperativen Kompetenzen, wie der Teamarbeit ein, verglichen mit der GPO I, relativ hoher Stellenwert eingeräumt, der dennoch den Verdacht nahelegt, dass die Kooperation zwischen beiden Professionen, die einer zunehmenden Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf an Regelschulen Rechnung trägt, vorwiegend eine Aufgabe für Sonderpädagogen und damit eine sehr einseitige Richtung, wie sie eben für das Kooperationsmodell charakteristisch ist, bedeutet.

Nun bleiben noch einige Worte zu dem Heterogenitätsbegriff, der den Vorgaben für die Ausbildung von Sonderpädagogen in Baden-Württemberg zugrunde liegt, zu sagen.

Wie das gleich zu Beginn der SPO I dargestellt wird, ist der offene und weit gefasste Behinderungsbegriff der ICF für die Vorgaben leitend. In diesem Sinne lässt sich erkennen, dass neben spezifischen Behinderungen, wie sie die Fachrichtungen schon aus ihrer Tradition heraus kennen, nun auch weitere Dimensionen von Heterogenität, wie kulturelle und sozio-ökonomische Hintergründe ihren Eingang in die Sonderpädagogik finden.

Eine Ausweitung der Heterogenität auf Schüler, die nicht im Rahmen solcher anerkannter besonderer Förderbedarfe auffällig werden, und damit ein umfassender, „inklusive“ Heterogenitätsbegriff, ist nicht festzustellen. Wenn dann weiterhin in der SPO I, wie schon zuvor in der GPO I von Heterogenität als Herausforderung, nicht aber als Ressource die Rede ist, weist das auf ein Verständnis hin, welches die Annahme und den Umgang mit Heterogenität anstatt als ein Recht, wie es durch die UN-BRK zum Ausdruck kommt, vielmehr als eine Wohlfahrtsleistung ansieht. Somit ist dieser Umstand als ein weiterer Beleg für die Orientierung an einem Kooperationsmodell zu werten und zeigt deutlich, dass jedweder inklusive Anspruch hier unrealistisch wäre.

Es soll aber bei diesem überwiegend ernüchternden Ergebnis nun auch auf das Potential hingewiesen werden, welches die vorliegende SPO I birgt. Durch die Zugrundelegung des Behinderungsbegriffs der ICF, der dem der UN-BRK sehr ähnlich ist, ermöglicht ein weiter gefasstes Verständnis von besonderem Förderbedarf. In seiner Konsequenz kann er eine entscheidende Schnittstelle zwischen Regel- und Sonderpädagogik darstellen, über den beide Professionen den Weg zueinander finden können.

Dazu sind aber bedeutende strukturelle Veränderungen vorzunehmen und durch politische Entscheidungen der Weg in Richtung Zusammenarbeit von Regel- und Sonderpädagogen in einem gemeinsamen Unterricht vorzugeben. Dann können Anpassungen in beiden Studiengängen zielgerichtet und aufeinander abgestimmt erfolgen.

In der vorliegenden Fassung der Vorgaben, sowohl der SPO I, als auch der STO, bedeuten sie aber in keiner Weise eine Vorbereitung auf einen gemeinsamen Unterricht. Für die Erarbeitung des Kompetenzprofils war die Orientierung an einem Kooperationsmodell maßgeblich, welches auch bei integrativen und inklusiven Bildungsangeboten, die durchaus als Möglichkeit gesehen werden, die Form der Zusammenarbeit, auf die die erste Ausbildungsphase vorbereiten kann, vorgibt.

Überdies ist insbesondere bei körperlichen und geistigen Behinderungen ein Festhalten an Sonderschulen zu verzeichnen, was gleichzeitig auch bedeutet,

dass für diese Schulen das entsprechende Fachpersonal ausgebildet werden muss, das für diese Arbeit jedoch keine besonderen Kompetenzen für gemeinsamen Unterricht zu haben brauchen.

Sonderpädagogen, die künftig als Spezialisten für gemeinsamen Unterricht mit besonderen Qualifikationen für die Förderung von Schülern mit besonderen Förderbedarfen, werden in Baden-Württemberg derzeit nicht ausgebildet.

13. Beispiel 2: Berlin

13.1. Das Schulsystem Berlins

Das berliner Bildungssystem unterscheidet sich in seiner Ausgestaltung deutlich von dem baden-württembergischen. Zwar findet sich auch hier eine gemeinsame Grundschulzeit mit einer anschließenden Differenzierung, doch sind dabei die Unterschiede gegenüber dem baden-württembergischen Schulsystem nicht zu übersehen.

Die gemeinsame Grundschulzeit beträgt in Berlin in der Regel sechs Schuljahre, wobei Übergänge in weiterführende Schulen auch schon nach vier Jahren in der Grundschule möglich sind. Die anschließende Differenzierung erfolgt in nur zwei verschiedene Schulformen, dem Gymnasium und der integrierten Sekundarschule, die beide bis zur Hochschulreife führen können. Diese wird in der gymnasialen Oberstufe als allgemeine Hochschulreife nach insgesamt zwölf Schuljahren erreicht, während sie in der integrierten Sekundarschule oder an beruflichen Gymnasien, die sich nach der zehnten Klasse an jene anschließen können, nach dreizehn Schuljahren erreicht wird. Parallel dazu besteht die Möglichkeit, eine Gemeinschaftsschule zu besuchen, die über eine eigene integrierte Grundstufe verfügt, und ebenfalls bis zum Abitur führen kann.

Als Pilotprojekt ist diese Schulform im Schuljahr 2008/2009 an elf Schulen gestartet, und wurde bis zum Schuljahr 2011/2012 auf mehr als 20 beteiligte Schulen ausgeweitet (vgl. Berlin.de, 2012).

Übergänge in die berufliche Bildung sind nach Abschluss der neunten und der zehnten Klasse ebenfalls möglich.

Trotz solcher Bemühungen um gemeinsames Lernen und einer respektablen Integrationsquote von 40% (Demmer-Dieckmann, Schulz, 2009) besteht aber neben den beschriebenen allgemeinen Bildungswegen auch eine separate sonderpädagogische Förderung, die in sich in verschiedene Fachrichtungen unterteilt ist, deren Schulformen wiederum unterschiedliche Bildungs-Abschlüsse ermöglichen.

13.2. Lehrerausbildung in Berlin

Die Lehrerausbildung in Berlin spiegelt die Verhältnisse des dortigen Schulsystems wieder. Es werden entsprechend Lehrer, vorwiegend für Grundschulen, Lehrkräfte mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern, vorwiegend für die Sekundarstufe I, Lehrer für Sonderschulen, wie auch Studienräte, sowohl mit allgemeiner, als auch mit beruflicher Ausrichtung, ausgebildet.

Die Lehrerausbildung ist entsprechend der Vorgaben der KMK in zwei Phasen, ein Hochschulstudium und den Vorbereitungsdienst gegliedert. Die erste dieser Phasen, die Gegenstand dieser Arbeit ist, ist aber anders, als in Baden-Württemberg beispielsweise, nicht grundständig organisiert.

Im Zuge des Bologna-Prozesses wurden die Studiengänge mit dem Wintersemester 2004/2005 auf das konsekutive Bachelor-Master-System umgestellt. Dementsprechend geht einem lehramtsbezogenen Masterstudium ein Kombinationsstudiengang mit Lehramtsoption voraus, der mit dem akademischen Grad des Bachelors abschließt und der damit einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss darstellt.

Der Master-Abschluss wird in einem förmlichen Verfahren dem ersten Staatsexamen gleichgestellt und berechtigt zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst.

(Vgl. HU-Berlin.de, 2012)

13.3. Analyse der Lehrerbildungscurricula

Für die Analyse der Curricula für die Lehrerbildung soll zunächst in einem Überblick das Lehrerbildungsgesetz (LBiG) besprochen werden, bevor jeweils den Lehrämtern an Grundschulen und an Sonderschulen entsprechend die jeweiligen Bachelor- und Master-Studiengänge untersucht werden sollen.

13.3.1. Lehrerbildungsgesetz (LBiG)

Programmatisch beginnt der zweite Absatz des ersten Paragraphen mit den Worten: „Maßgebend für die Lehrerbildung sind die Unterrichts- und Erziehungsziele der Berliner Schule“ (LBiG, 1). Dabei handelt es sich natürlich um eine Aussage, die so weit gefasst ist, dass ihr Inhalt kaum eindeutig zu bestimmen ist. Hier nun aber, vor dem Hintergrund des 24. Artikels der UN-BRK, dessen Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem eben auch für Berlin gilt, lässt sich zumindest dieser eine Gegenstand ganz unzweideutig fassen. Kraft Gesetzes müssen also in der Lehrerbildung die Anwärter auf inklusiven, also gemeinsamen Unterricht vorbereitet werden.

Neben einigen grundsätzlichen Regelungen für die erste Phase der Lehrerbildung wird dann im fünften Paragraphen dieser Anspruch auch konkret benannt: „Während des Studiums sollen auch Kenntnisse vermittelt werden, die zum gemeinsamen Unterricht von Schülern (...) mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und zur Vermittlung der lautsprachbegleitenden Gebärden und Gebärdensprache befähigen“ (LBiG, 3).

Zur Regelung näherer Einzelheiten zum Lehramtsstudium in einer Prüfungsordnung für die Erste Staatsprüfung wird das für das Schulwesen zuständige Mitglied des Senats ermächtigt. Inhaltliche Vorgaben, beziehungsweise die Vorgabe von zu erwerbenden Kompetenzen sind hierfür nicht vorgesehen. (Vgl. LBiG)

Ziele, Inhalt und Aufbau des Studiums regeln die Studienordnungen der Hochschulen für die entsprechenden Studiengänge. Diese sollen daher im Folgenden einer Untersuchung auf ihre vorbereitende Funktion für die Arbeit in inklusivem Unterricht unterzogen werden.

Analog zu der Analyse der baden-württembergischen Lehrerbildungscurricula werden auch hier diejenigen Studiengänge, jeweils getrennt voneinander, untersucht, die zum Master, bzw. der Anerkennung des Masters als Erstem Staatsexamen für das Lehramt an Grundschulen und für das Lehramt an Sonderschulen führen. Dabei werden, ebenfalls jeweils für sich, der grundlegende Bachelor-Kombinationsstudiengang und der lehramtsspezifische Masterstudiengang untersucht.

13.3.2. Pflichtseminar zum gemeinsamen Unterricht

Die Vorgabe eines Pflichtseminars zum gemeinsamen Unterricht, die 1999 Eingang in die Berliner Prüfungsordnung für das Erste Staatsexamen fand, war ein innovativer und wichtiger Schritt für die Lehrerbildung hin zu der Vorbereitung auf ein inklusives Bildungssystem. Sie wurde über die Umstellung auf das Bachelor-Master-System allerdings nur von der TU-Berlin beibehalten (vgl. Demmer-Dieckmann, 2007, 154), sodass sie heute keine allgemeine Gültigkeit für die berliner Lehrerbildung mehr beanspruchen kann.

13.3.3. Grundschullehrerbildung in Berlin

Wer in Berlin das Lehramt an Grundschulen anstrebt, studiert zunächst einen Bachelor-Kombinationsstudiengang mit dem Fach Grundschulpädagogik als Kern- oder Zweitfach. Dazu werden ein oder zwei weitere Fächer studiert. Der erfolgreiche Abschluss dieses Studienganges ermöglicht das weitere Studium des lehramtsbezogenen Master-Studienganges, dessen Abschluss zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst berechtigt.

13.3.3.1. Bachelorstudium in Grundschulpädagogik im Kombinationsbachelor mit Lehramtsoption (180 SP) an der Humboldt-Universität

Es ist möglich in einem solchen Kombinationsbachelor das Fach Grundschulpädagogik sowohl als Kernfach, als auch als Zweitfach zu studieren. Hier werde ich mich allerdings vorwiegend auf die Qualifikationsziele konzentrieren, die in der Studienordnung für das Studium von Grundschulpädagogik als Kernfach aufgeführt werden. Das hat den Grund, dass in diesem Fall der zu studierende Umfang des Faches größer ist, und dass sich die Qualifikationsziele beider möglicher Gewichtungen in den wesentlichen Punkten weitgehend übereinstimmen. Weiterhin ist es so, dass der größte Teil der lehramtsspezifischen Qualifikationen in einem gemeinsamen Studium des entsprechenden Masterstudienganges erworben wird.

Das Studium der Grundschulpädagogik umfasst verpflichtend Module zu den Lernbereichen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht, beziehungsweise zu musisch-ästhetischer Erziehung, sowie allgemeine Grundschulpädagogik und schulpraktische Studien.

Das Verständnis der Grundschule, das diesem Studium zugrunde liegt, und das, entsprechend dem LBiG, Unterrichts- und Erziehungsziele impliziert, ist das einer „Grundschule als eigenständiger Schulform mit unausgelesener, d.h. heterogener Schülerschaft und (...) Kinder[n] einer besonderen Altersstufe“ (STOPO, GP Zweitfach BA, 2006, 4).

Dementsprechend wird als ein grundlegendes übergeordnetes Studienziel genannt, dass die Studierenden „in die Lage versetzt werden, im Unterricht Lernen in den jeweiligen Fächern aus fachlicher und lerntheoretischer Perspektive sachkundig und im Hinblick auf die jeweilige Entwicklung der Kinder hinreichend differenziert zu planen, zu gestalten, zu begleiten, zu analysieren und zu bewerten“ (STOPO GP Kernfach BA, 2006, 4). Damit wird hier eine Anerkennung der Heterogenität in der Grundschule offenkundig. Ein Beleg für eine Wertschätzung, wie sie sich die EA als einen Grundwert eines inklusiven Bildungssystems vorstellt, stellt das zwar noch nicht dar, es ist aber dennoch

positiv zu werten, dass an so früher Stelle eine solche grundlegende Annahme zum Ausdruck gebracht, und dabei auf die Formulierung von „Herausforderungen“ gänzlich verzichtet wird.

Es erscheint mir sinnvoll, hier zunächst auf die „Lern- und Qualifikationsziele“ einzugehen, die für die allgemeine Grundschulpädagogik benannt werden, und diese vor dem Hintergrund des TE4I-Kompetenzprofils auf ihren Gehalt für ein inklusives Bildungssystem zu beleuchten, um dann anschließend, etwas kürzer gefasst noch einige Ergänzungen aus den Lernbereichen anzubringen.

Die Ziele, die in der Modulbeschreibung aufgeführt werden, sind sehr allgemein gehalten, sodass sie sich nur schwer inhaltlich bewerten lassen. In einer einführenden Vorlesung soll ein Überblick geboten werden, der den Studierenden helfen soll, sich in dem Fach zu orientieren. Zwei weitere Veranstaltungen, die als Seminare organisiert sind, zielen auf die Befähigung der Studierenden, sich theoriegeleitet mit Fragen der Erziehung, der Sozialisation, des Lernens und der Leistung in der Grundschule auseinanderzusetzen (vgl. ebd., 6).

So für sich genommen sind diese Ziele nur wenig aussagekräftig. Eine steuernde Absicht ist dahinter in dieser Form nicht auszumachen.

Erst unter Beachtung des oben gezeigten Verständnisses der Grundschule werden die Ziele greifbarer. Die theoretischen Auseinandersetzungen sollten also mitunter die Heterogenität der Schülerschaft an Grundschulen einbeziehen. Der beispielhafte Vorschlag von Themen für die einzelnen Veranstaltungen bezeugt dies: „Kooperation mit den Eltern“ (ebd.), „Differenzierung und Förderung“ (ebd.), „Lernentwicklungsberichte“ (ebd.).

Wenn bei solchen Themen der Gedanke an einen, im Sinne der Inklusion, konstruktiven Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppen nahe liegt, so darf das doch nicht darüber hinweg täuschen, dass der Rahmen von drei Veranstaltungen nicht mehr als eine Einführung leisten kann. Der Erwerb inklusiver Kompetenzen, wie er von der EA mit ihrem Kompetenzprofil gefordert wird, ist hier schlichtweg nur in sehr begrenztem Umfang möglich. Daher erübrigt sich hier ein weitergehender Abgleich mit jenen Vorgaben.

Stattdessen soll noch auf einige Lernziele in den Lernbereichen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht hingewiesen werden, die Studierenden schon die Auseinandersetzung mit konkreten fachdidaktischen Themen, wie sie für gemeinsamen Unterricht, in dem Schülern auch bei individuellen Schwierigkeiten eine ebenso individuelle Förderung zukommen soll, wichtig sind, abverlangen.

So werden im Lernbereich Deutsch neben allgemeinen fachlichen und fachdidaktischen Grundlagen auch Themen wie „Lernschwierigkeiten und Sprachstörungen“ (ebd., 8) oder „Schriftspracherwerb unter erschwerten Lernbedingungen: Leser-Rechtschreibschwierigkeiten, Mehrsprachigkeit, sonstige Lernschwierigkeiten“ (ebd., 12) behandelt.

Im Lernbereich Mathematik werden „`rechenschwache(n) Kinder`“ (ebd., 16) und im Lernbereich Sachunterricht verschiedene Unterrichtsformen (vgl. ebd., 22), „Interkulturalität“ (ebd.) und darüber hinaus mit „Selbstwahrnehmung und soziale[r] Kommunikation“ weitere Themen angesprochen und erste Kompetenzen vermittelt, die die Studierenden auf die Arbeit, auch in gemeinsamem Unterricht vorbereiten.

Es ist für das Fach Grundschulpädagogik im Kombinationsbachelor zusammenfassend festzuhalten, dass hier eine Vorstellung von Grundschule zugrunde liegt, die von einer breiten Heterogenität ausgeht. Wenngleich Behinderung hier nicht explizit als eine Dimension davon erwähnt wird, dann ist doch davon auszugehen, dass sie in einem Land mit einer Integrationsquote von über 40% zumindest vorsichtig mitgedacht ist. Im Übrigen würde die ausdrückliche Nichterwähnung bei gleichzeitiger konsequenter Beachtung durchaus für ein Inklusionsverständnis sprechen, welches ohne die hergebrachten Kategorisierungen auskommt.

Obwohl der Rahmen sehr begrenzt und daher ein umfassender Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Grundschulpädagogik kaum möglich ist, gibt es doch, insbesondere in den Lernbereichen durchaus Hinweise darauf, dass die Studierenden schon hier mit fachdidaktischen Themen konfrontiert werden, die für die künftige Arbeit in gemeinsamem Unterricht im Sinne einer Wertschätzung von Heterogenität, aber auch der Unterstützung aller Schüler, auch in heterogenen Lerngruppen (vgl. Grundwerte TE4I Kompetenzprofil) wertvoll sind.

Wenn es im Rahmen dieses Bachelor-Studiums, von der Annahme der Heterogenität als einer Eigenschaft der Grundschule ausgehend, gelingt, eine positive Grundhaltung ihr gegenüber bei den Studierenden aufzubauen und gleichzeitig erste Kompetenzen für den Umgang mit einigen ihrer Phänomene erworben werden können, dann ist damit eine gute Basis für den anschließenden Master-Studiengang gelegt.

13.3.3.2. Lehramtsmaster Grundschulpädagogik (60 SP) an der Humboldt-Universität

Dieser lehramtsspezifische Masterstudiengang kann anschließend an den vorhergehend beschriebenen Kombinationsbachelor mit Lehramtsoption und dem Fach Grundschulpädagogik studiert werden. Der erfolgreiche Abschluss wird dem Ersten Staatsexamen gleichgesetzt und berechtigt damit zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst.

Es kann das Fach Grundschulpädagogik als erstes Fach studiert werden, was eine Schwerpunktbildung im Bereich der Primarstufe bedeutet und Grundlage für den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an der Primarstufe und Sekundarstufe I in Berlin ist. Wird Grundschulpädagogik als zweites Fach belegt, liegt der Schwerpunkt entsprechend auf der Sekundarstufe I. Dann schließt sich der Vorbereitungsdienst für das Lehramt der Sekundarstufe I und der Primarstufe an. In beiden Fällen wird dadurch das Amt des Lehrers erreicht.

Inhaltliche Grundlage dieses Studiums stellt das gemeinsame Modul Grundschulpädagogik dar, das je nach Gewichtung mit 11 beziehungsweise 5 Studienpunkten zu je 30 Zeitstunden studiert wird. Im ersten Fach wird im zweiten Modul eine Abschlussarbeit gefertigt, während im zweiten Fach das zweite Modul die Schulpraktischen Studien umfasst. (Vgl. STO MA GP, 2007,6,10)

Die Vorgaben, die die Studienordnung für das Studium der Grundschulpädagogik, sowohl als erstes, wie auch als zweites Fach, in dem gemeinsamen Modul vorhält, sind trotz des unterschiedlichen Studenumfanges identisch formuliert. Sie sollen

daher den Kern dieser Untersuchung bilden, während später nur wenige Worte für die jeweils zweiten Module genügen werden.

Als allgemeine Qualifikationsziele dieses Studienganges heißt es, sollen die Studierenden „im Studium wissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen für die berufliche Tätigkeit erwerben und zur Organisation eines eigenständigen lebenslangen Lernens motiviert werden“ (ebd., 6).

Die Bestimmung lebenslangen Lernens als ein Ziel des Studiums deckt sich schon in seinem Grundsatz mit dem vierten Grundwert, den die EA in ihrem Kompetenzprofil aufführt, der persönlichen professionellen Entwicklung. Doch beschreibt diese allgemeine Zielsetzung noch keine spezifischen Kompetenzen, wie sie in jenem Profil genannt werden, die eine solche Entwicklung ermöglichen sollen. Eine Vergleichbarkeit ist also an dieser Stelle nur bedingt gegeben. Und doch erscheint mir diese frühe Nennung eines solchen Ziels als Ausdruck eines grundlegenden Verständnisses des Lehrberufs als eine stetige Entwicklungsaufgabe.

Spezifischer werden die Qualifikationsziele in der Modulbeschreibung des gemeinsamen Moduls Grundschulpädagogik, dessen Titel schon einen Hinweis auf die Ziele gibt: „Zum Umgang mit Heterogenität in Erziehung und Unterricht der Grundschule“ (ebd., 7).

Schon aus dieser Bezeichnung geht hervor, dass die Heterogenität in der Grundschule nicht nur anerkannt, sondern auch angenommen wird, was der Wertschätzung, die die EA als ersten Grundwert benennt, schon verhältnismäßig nahe kommt.

Bestärkung erfährt diese Annahme durch eine nachfolgende Beschreibung des Auftrags der Grundschule, „eine gemeinsame Schule für alle Kinder zu sein“ (ebd., 7). Weiter heißt es muss die Grundschule „Integration und Differenzierung in Erziehung und Unterricht“ (ebd.) leisten, um „alle Kinder angemessen fordern und fördern zu können (ebd.). Bemerkenswert ist dabei, dass hier ganz offenkundig tatsächlich nicht von der Heterogenität einer ausgelesenen Lerngruppe, sondern vielmehr einer umfassenden ausgegangen wird, die „Kinder mit Behinderungen, mit Migrationshintergrund, (...) mit Lernschwierigkeiten und Begabungen“ (ebd.), wie auch Genderfragen einschließt.

Nun ist eine solche Beschreibung des Auftrags der Grundschule nicht gleichzusetzen mit der Formulierung von Kompetenzen, die Studierende im Verlauf der ersten Ausbildungsphase erwerben sollen. Dennoch ist sie eine entscheidende Grundlage, denn von einer solchen konkret gefassten Zielvorstellung ausgehend lassen sich entsprechend zielführende Kompetenzen ableiten.

Ohne dass solche Kompetenzen hier ausdrücklich benannt werden, möchte ich versuchen, von den Aussagen über den Auftrag der Grundschule ausgehend einen Vergleich mit dem TE4I-Kompetenzprofil anzustellen.

Wenn Studierende sich angeleitet und selbstständig mit dieser vorgegebenen Ausrichtung der Grundschule auseinandersetzen, dann muss das notwendig mit der Reflexion eigener Haltungen und Einstellungen einhergehen. Damit ist hier eine zentrale Kompetenz, wie sie auch die EA fordert impliziert.

Ebenso wird diese Auseinandersetzung nicht umhin kommen, Kompetenzen, die Differenzierung im Unterricht, und sowohl die Förderung einzelner Schüler, als auch den Unterricht heterogener Gruppen betreffen, auszubilden. Damit ergibt sich auch eine gewisse Deckung mit Forderungen der EA in dem Bereich der Unterstützung aller Schüler und des Lehrens in heterogenen Gruppen.

Das vorhin noch unspezifisch wirkende Verständnis des Lehrberufs als Entwicklungsaufgabe bekommt vor diesem Hintergrund, wenngleich auch sie nicht explizit formuliert wird, eine Richtung, die gemäß der aktuellen Diskussion auf inklusiven Unterricht zielt.

Abschließend ist zu den jeweils zweiten Modulen zu sagen, dass für das Verfassen der Abschlussarbeit keine gesonderten Qualifikationsziele formuliert werden, und dass diejenigen Ziele, die für die Schulpraktischen Studien angeführt werden, so allgemein gehalten sind, dass aus ihnen keine Hinweise auf eine besondere inklusive Ausrichtung abzuleiten sind.

13.3.3.3. Zusammenfassung

Zusammengefasst zeigt sich, dass die aufgeführten Kompetenzen, die aus dem beschriebenen Auftrag der Grundschule abgeleitet wurden, drei der vier Bereiche des inklusiven Kompetenzprofils der EA berührt werden. Einzig für den Bereich der Zusammenarbeit lassen sich keine direkten Rückschlüsse ziehen.

Die Notwendigkeit, solche Kompetenzen erst abzuleiten, führt nun aber dazu, dass eine endgültige Aussage kaum möglich ist, in wie weit Studierende tatsächlich mit Kompetenzen ausgestattet werden, die mit denen, die die EA fordert, vergleichbar sind. Mit großer Wahrscheinlichkeit werden sich in der praktischen Umsetzung weitere Kompetenzen finden.

Es ist also zum Abschluss dieser Untersuchung zu bemerken, dass die inklusive Ausrichtung der berliner Grundschule augenscheinlich und nicht zu leugnen ist. Weiterhin ist durch die Studienordnung belegt, dass dies auch auf die Lehrerbildung zurück wirkt.

Ein Anforderungsprofil, das entsprechende Kompetenzen formuliert, liegt aber nicht vor. Die große Offenheit, die sich daraus für die Lehrerbildung ergibt, erlaubt zwar einerseits eine große Flexibilität und die Möglichkeit, auf aktuelle Entwicklungen relativ spontan zu reagieren, ein gezieltes Qualitätsmanagement, ohne verbindliche Richtlinien, erscheint auf diese Weise aber kaum möglich.

Angesichts dessen bleibt die Frage offen, ob hier Klarheit darüber herrscht, und wie differenziert die Vorstellungen davon sind, welche konkreten Anforderungen der gemeinsame Unterricht in einem inklusiven Bildungssystem für Lehrkräfte mit sich bringt, auf die sie vorbereitet werden müssen.

13.3.4. Sonderschullehrerbildung in Berlin

Wer in Berlin das Lehramt für Sonderschulen/ Sonderpädagogik anstrebt, studiert zunächst einen Bachelor-Kombinationsstudiengang mit dem Fach Rehabilitationswissenschaften als Kern- oder Zweitfach. Zusätzlich wird ein weiteres Fach studiert. Der erfolgreiche Abschluss dieses Studienganges ist schon berufsqualifizierend für unterstützende Maßnahmen in der Schule, wie

beispielsweise die Integrationshilfe. Zudem ermöglicht er das weitere Studium des lehramtsbezogenen Master-Studienganges, dessen erfolgreicher Abschluss, der in einem förmlichen Verfahren dem Ersten Staatsexamen gleichgesetzt wird, zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst berechtigt.

13.3.4.1. Bachelorstudium Rehabilitationswissenschaften im Kombinationsstudiengang mit Lehramtsbezug (180 SP) an der Humboldt-Universität

Im Rahmen eines Kombinationsbachelor-Studiums kann das Fach Rehabilitationswissenschaften als Kern- oder als Zweitfach studiert werden. In beiden Fällen sind zwei Fachrichtungen zu wählen, die studiert werden. Anteilig ist auch das Studium der Berufswissenschaften integriert. Die Module 1 – 10 sind für Studierende mit Kern- oder Zweitfach identisch. Der Unterschied, der sich auf den Umfang auswirkt besteht in den zusätzlichen Modulen 11 und 12 für Kernfach-Studierende, die die Schulpraktischen Studien und das Studium Generale umfassen.

Ich werde mich daher auch hier auf die Studienordnung für das Kernfach beschränken und auf die Ausführung identischer Qualifikationsziele für Zweitfach-Studierende verzichten.

Das Studium ist, wie schon angedeutet in Module gegliedert, die überwiegend für Kern- und Zweitfachstudierende identisch sind. Dazu zählen nach einer Studieneingangsphase Module in denen soziologische und psychologische Grundlagen, sowie Grundlagen der Rehabilitationswissenschaften, Didaktik, Diagnostik und der beiden Fachrichtungen vermittelt werden. Ein weiteres Modul soll die Kenntnisse in den Rehabilitationswissenschaften vertiefen. Weiterhin ist ein Modul das die Bereiche Beratung und Kooperation umfasst verpflichtend. Für Studierende des Kernfaches schließen sich im Weiteren noch die Schulpraktischen Studien und ein Modul zum Studium Generale an.

Es wird anhand dieser Auflistung schon deutlich, dass überwiegend fachspezifische Grundlagen vermittelt werden. Dabei fällt aber auch auf, dass

Beratung und Kooperation als grundlegende Studienbereiche aufgeführt werden, was auf einen entsprechenden Stellenwert dieser Arbeitsfelder hinweist.

Welche konkreten Qualifikationsziele durch dieses Bachelor-Studium angestrebt werden, die Studierende, die das Lehramt für Sonderschulen anstreben, auf gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht-behinderter Schüler, vorbereiten, soll im Folgenden anhand der einzelnen Modulbeschreibungen untersucht werden.

Dass es da gleich zu Beginn für die Studieneingangsphase heißt: Die Studierenden „sind sensibilisiert für den Umgang mit Heterogenität“ (STO BA RHW, 2011, 6), überrascht nicht. Ist doch der Umgang mit der Heterogenität, für die sich das allgemeine Schulwesen lange nicht, und noch heute nur zaghaft, in der Verantwortung sieht, der genuine Gegenstand der Sonderpädagogik. Dass die Spannweite dieser Heterogenität von besonderer Größe ist, muss nicht weiter ausgeführt werden.

Vor dem Hintergrund der Inklusion, abhängig von den zugrundegelegten Arbeitsmodellen und Verantwortlichkeiten, steht das Verständnis der Sonderpädagogik von Heterogenität vor der Aufgabe, neue Weiten zu erschließen, und individuelle Bedürfnisse und Fördermaßnahmen nicht mehr von hergebrachten Kategorisierungen abhängig zu machen, sondern vielmehr auch die Heterogenität derer, die bislang keinen Anspruch auf besondere Unterstützung hatten, mit in den Blick zu nehmen.

Hier werden aber zunächst politische Entscheidungen über die Ausgestaltung eines inklusiven Bildungssystems notwendig sein, um Klarheit über die entsprechenden Verantwortlichkeiten zu gewinnen. Dennoch ist die Richtung gesetzt hin zu einer zumindest anerkennenden Haltung gegenüber einer umfassenden Heterogenität, der sich auch die Sonderpädagogik verpflichten müssen wird.

Die eingangs zitierte Zielstellung ist so allgemein formuliert, dass allein daraus noch kein eindeutiger Hinweis auf eine inklusive Anerkennung gezogen werden kann. Gleichzeitig ist in dieser allgemeinen Offenheit aber auch das Potential einer

Wertschätzung, wie sie für die EA in ihrem Kompetenzprofil für Lehrkräfte in inklusiven Settings zentral ist, gegeben.

Im Rahmen der soziologischen Grundlagen sollen „Einblicke in Möglichkeiten der Teilhabe behinderter Menschen“ (ebd., 7) ermöglicht, sowie die Studierenden befähigt werden, „Stigmatisierungsprozesse zu erkennen“ (ebd.). Damit werden zwar nicht direkt inklusive Kompetenzen angestrebt, aber ein Bewusstsein für die gegenwärtige Situation und die Reflexion von Ausgrenzungsprozessen möglich gemacht, die im Sinne der EA dazu beitragen kann, eigene Haltungen und Einstellungen kritisch zu hinterfragen.

Ein weiterer Beitrag dazu ist auch in dem Aufbau von Wissen, insbesondere in Bezug auf „ethische und historische Fragestellungen der Rehabilitationspädagogik“ (ebd., 9) zusehen. Darin wird nun auch die ethische Komponente einbezogen, die sich ebenfalls in dem Vorschlag der EA findet, sich dort aber nicht in einer reflexiven Haltung erschöpft, sondern vielmehr auf ethische Handlungskompetenz abzielt.

Neben einigen weiteren fachspezifischen Zielsetzungen, die für die Unterstützung, vor allem der Schüler, die auch bislang schon in den Verantwortungsbereich der Sonderpädagogik fallen, und damit im Sinne einer Expertise auch für Inklusion bedeutsam sind, werden später in den Modulen zu Didaktischen Grundlagen und zu Beratung und Kooperation einige spezifische Aussagen bezüglich gemeinsamen Unterrichts getroffen. So sollen die Absolventen „allgemeine und spezielle didaktische Theorien und Ansätze“ (ebd., 13) kennen und über „Kooperationskompetenzen zur gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher [Kooperation – Integration - Inklusion]“ (ebd.) verfügen. Es wird also gemeinsamer Unterricht ausdrücklich als Perspektive formuliert, wobei die Kompetenzen, die hier erwartet werden nicht näher ausgeführt sind. Damit ist eine gewisse Nähe zu dem Kompetenzbereich der EA gegeben, der die Unterstützung aller Schüler vorsieht und dabei sowohl auf individuelle Förderung, als auch auf das Lehren in heterogenen Gruppen eingeht.

Diese Nähe ist zunächst aber nur oberflächlich. Sie scheint sich auf einer unbestimmten Absichtsebene zu bewegen, denn ein klares Bekenntnis zu

Inklusion findet sich in der Zielbeschreibung des Moduls nicht. Stattdessen zeigt sich auch hier ein unentschiedenes Nebeneinander verschiedener der verschiedenen Konzepte Kooperation, Integration und Inklusion, die eine Spezifikation von Kompetenzen schlichtweg nicht zulässt.

Neben diesen Kompetenzen werden im Modul „Beratung und Kooperation“ (ebd., 16) „Grundlagen der schulischen Beratung und Kooperation“ (ebd.) und Kenntnisse zu deren „Zusammenhänge[n] mit der schulischen Integration“ (ebd.) gefordert.

Dabei liegt der Vergleich mit dem dritten Kompetenzbereich der EA, der sich auf die Zusammenarbeit bezieht, nahe. Diese Zielbeschreibung kann jedoch in einem solchen Vergleich nicht bestehen, da sie nicht ausreichend differenziert ist. Die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen außerschulischen Partnern bleibt ganz außen vor und Ziele und Methoden der professionellen schulischen Kooperation werden, im Gegensatz zu dem Profil der EA, nicht formuliert.

Die schulische Kooperation bleibt also für die Lehrerbildung weitgehend unbestimmt. Dass ihre Zusammenhänge mit schulischer Integration ebenfalls in den Blick gefasst werden, zeigt an, dass dabei vermutlich eine Orientierung an der gängigen Praxis und nicht eine nennenswerte Neuausrichtung stattfindet. Der Zusammenhang, der hier zwischen der Kooperation und Integration formuliert wird, lässt im Rückblick auf die vorher geforderten „Kompetenzen zur gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung (...) [Kooperation – Integration - Inklusion]“ (ebd., 13) die Inklusion als ein zusätzliches Anhängsel erscheinen und zeugt damit umso mehr von einer gewissen Konzeptionslosigkeit, die ihren Ausdruck auch in den Ausbildungsvorgaben für angehende Sonderpädagogen findet.

13.3.4.2. Zusammenfassung

Um die Ergebnisse dieser Analyse zusammenzufassen kann gesagt werden, dass ein grundsätzlicher Wille zu gemeinsamem Unterricht und einer entsprechenden Lehrerausbildung hier augenscheinlich wird. Wenngleich sich wenige wirkliche Übereinstimmungen mit dem Kompetenzprofil der EA auffinden lassen, ist ein

inklusive Potential der Vorgaben nicht zu verkennen. Insbesondere scheint, wenn auch eine Wertschätzung nicht ohne Weiteres konstatiert werden kann, doch eine positive Anerkennung von Heterogenität gegeben zu sein, die ohne den Verweis auf Grenzen von Möglichkeiten oder Zuständigkeiten auskommt.

Der diesbezüglich entscheidende Mangel der Zielvorgaben ist eine deutliche Konzeptlosigkeit und einer entsprechend zu wenig differenzierten Zielformulierung, die, wie ich meine, in dieser Form nicht geeignet ist, um wesentlich zu einer Vorbereitung von Lehrkräften auf die Arbeit in einem inklusiven Bildungssystem vorzubereiten.

13.3.4.3. Lehramtsmaster Sonderpädagogik (60/90 SP) an der Humboldt-Universität

Der Master-Studiengang „Lehramtsmaster Sonderpädagogik“ kann an den vorherig beschriebenen Kombinationsbachelor angeschlossen werden und berechtigt nach erfolgreichem Abschluss zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst für das Amt des Lehrers an Sonderschulen.

Der Studiengang ist laut Studienordnung mit 60 SP ausgeschrieben, die fachspezifischen Anlagen sehen jedoch in einer bis Ende September 2012 befristeten Änderung Module mit einem Umfang von 90 SP vor, die dann zur Evaluation anstehen.

Wurden in dem Bachelor-Studium noch vorwiegend Grundlagen vermittelt, bietet der Master die Möglichkeit der fach- und berufsspezifischen Spezifikation. Dabei sind zwei Gewichtungen möglich. Das erste Fach setzt die berufswissenschaftlichen Anteile des Kernfachs des Bachelor-Studiums und das zweite Fach die des bisherigen Zweifaches fort. Die Berufswissenschaften umfassen dabei die Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken, Deutsch als Zweitsprache und die schulpraktischen Studien.

Der spezifischen Fragestellung wegen werde ich mich bei der Analyse auf die Vorgaben des Faches Sonderpädagogik beschränken. Dabei beschränke ich mich im Wesentlichen auf die Bestimmungen für Studierende mit Sonderpädagogik als erstem Fach, da die gemeinsamen Module auch die selben Zielstellungen

verfolgen und bei Studierenden mit Erstfach zusätzlich das inhaltlich interessante Modul „Kommunikation und Sprache“ hinzu kommt, welches für Studierende mit Zweitfach durch die Schulpraktischen Studien ersetzt wird.

Um gleich mit den Modulen zu beginnen, die dem Erst- und Zweitfach gemeinsam sind, ist, wie auch bisher immer geschehen, in Anlehnung an das TE4I-Kompetenzprofil, die Heterogenität gesehen und mit ihr umgegangen wird. Es ist hierzu an die abschließende Bemerkungen zum Bachelor-Studiengang zu erinnern. Dort wurde festgehalten, dass sich der Eindruck einer grundsätzlichen positiven Annahme von Heterogenität aus den entsprechenden Vorgaben ergeben hat.

Dieser Eindruck scheint sich hier nun zu bestätigen. So finden sich in dem Modul zur Professionalisierung einige Zielstellungen, die die EA für die Wertschätzung von Heterogenität ganz ähnlich vorschlägt.

Wenn dort gefordert wird, dass die Studierenden sich „verstärkt mit der Berufsrolle“ (Fachspez. Anlagen SoP, STO LA MA, 2009, 7) auseinandersetzen sollen, dann heißt das auch, dass sie sich mit eigenen Haltungen beschäftigen und diese kritisch hinterfragen sollen. Die Vertiefung von „Wissen über anthropologische und ethische Fragestellungen der Rehabilitationspädagogik“ (ebd.) wirkt ebenfalls darauf hin, legt aber zugleich auch eine Grundlage für ethisches Handeln, wie die EA es fordert.

Weiterhin soll das „Wissen über historische Fragestellungen der Rehabilitationspädagogik“ (ebd.) vertieft werden, was sich vergleichbar unter den Forderungen der EA findet, wenn dort gegenwärtige Situationen vor historischen Hintergrund verstanden werden sollen.

Die jetzt gegenwärtige Situation zu verstehen, setzt aber auch ein Verständnis von Heterogenität als einem dimensional Konstrukt voraus. Dass sich hier in den Vorgaben nun auch „Wissen über interkulturelle Fragestellungen“ (ebd.) und eine Auseinandersetzungen mit „den jeweils aktuellen Variationen gesellschaftlicher Entwicklungskontexte, unter anderem mit Migration und Armut“ (ebd., 8) eingefordert wird, zielt in diese Richtung und bedeutet einen Schritt in Richtung Anerkennung von Heterogenität.

Auch auf die Frage hin, was die Studienordnung an Zielstellungen vorhält, die dem entsprechen, was die EA unter dem Grundwert der Unterstützung aller Schüler, sowohl im Einzelnen, als auch in heterogenen Lerngruppen fasst, finden sich einige Vorgaben.

Eine klare Aussage, wie sie nicht überraschen kann, in ihrem Kontext der einzelnen Fachrichtungen aber auch nicht in besonderem Maße zu verallgemeinern ist, ist die Forderung an Absolventen, „Konzepte der Förderplanung und Evaluation“ (ebd., 8) zu kennen und umsetzen zu können. Dennoch liegen diesem Können grundsätzliche Prinzipien zugrunde, die auch über einzelne Fachrichtungen hinaus eine Wirkung entfalten können.

Weiterhin, hier muss aber die Einschränkung auf Studierende mit Sonderpädagogik als Erstfach vorgenommen werden, behandelt das erste Modul umfassend verschiedene Aspekte von Kommunikation und Sprache. Konkret sind Themen wie „unterrichtliche Konzepte zur Sprach und Kommunikationsförderung, wie Unterstützte Kommunikation, Gebärdenunterstützte Kommunikation, entwicklungsorientierter Schriftspracherwerb u. a.“ (ebd., 5) darunter gefasst. Über dies hinaus sollen die Studierenden lernen, Kommunikationsstrategien als Mittel zur Konfliktbewältigung an ihre Schüler weiterzugeben (vgl. ebd., 5). Ein solcher Schwerpunkt, wie er hier auf Kommunikation gelegt wird, entspricht auch den hohen Stellenwert, den die EA diesem Aspekt einräumt, nicht nur wenn sie effektive Kommunikation fordert, die auf individuelle Bedürfnisse einzugehen vermag, sondern auch, wenn sie verlangt, Schülern kommunikative Kompetenzen zu vermitteln. Aber auch in anderen Kompetenzbereichen, auf die ich noch zu sprechen kommen werde, spielt Kommunikation eine Rolle. Dass hier eine deutliche Übereinstimmung in einem solchen wichtigen Punkt zwischen den beiden Vorgaben besteht, ist ein erfreuliches Zwischenergebnis.

Um aber weiter bei dem Bereich der Unterstützung aller Schüler zu bleiben, soll auch gefragt werden, wie es um Kompetenzen bestellt ist, in heterogenen Gruppen zu lehren.

Auch hierzu finden sich in der Studienordnung zwei klare Statements, die für sich sprechen: „Die Studierenden erweitern ihre didaktisch-methodischen Kompetenzen bezüglich heterogener Lerngruppen und können diese anwenden/umsetzen“ (ebd., 8) und sie „setzen sich mit aktuellen Tendenzen

allgemeiner didaktischer Entwicklungen auseinander und übertragen ausgewählte Inhalte auf pädagogische Situationen mit behinderten oder von Behinderung bedrohten Schülern“(ebd.).

Eine kritische Anmerkung die mir hier dennoch angebracht erscheint, ist die, dass in vorigem Zitat von „ausgewählten Inhalten“ gesprochen wird. Eine solche Auswahl von Inhalten bringt aber in ihrer Folge auch immer eine Auswahl von Nicht-Inhalten mit sich, die wiederum einem Ausschluss, einer Exklusion gleichkommen. Es ist dies eine Frage, die didaktisch auf ihre Umsetzbarkeit hin zu klären ist, und für die es richtungsweisende Vorschläge gibt. Die inklusive Position kann sich aber mit dem Faktum einer solchen Selektion, die hier nur auf eine andere Ebene, vom Schüler auf den Inhalt hin verlagert wird, nicht zufrieden geben.

Wenn jetzt, der EA und ihrem Kompetenzprofil folgend, untersucht wird, welche Kompetenzen oder Zielstellungen die Studienordnung aufführt, die dem Bereich der Zusammenarbeit, mit Eltern und Familien, wie auch mit anderen Lehrkräften oder Professionellen, zuzuordnen sind, soll noch einmal an den Stellenwert erinnert werden, den die Studienordnung der Kommunikation angedeihen lässt. Denn auch für eine gelingende Zusammenarbeit außerhalb des Unterrichts, sei es nun mit Eltern oder mit Kollegen, ist die Bedeutung einer effektiven Kommunikation von entscheidender Bedeutung. Die EA betont sie insbesondere im Umgang mit Eltern, wo eine Vielzahl an verschiedenen Hintergründen zu beachten ist, die ein beiderseitiges Nichtverstehen begünstigen.

Neben der Forderung nach kommunikativen Kompetenzen sieht die Studienordnung nun auch ein vertieftes „Wissen über Beratungskonzepte“ (ebd.) vor. Sie zielt damit eben auf diesen Bereich der Zusammenarbeit.

Eine kritische Anmerkung möchte ich aber auch hier anbringen.

Beratung hat zwar durchaus ihre Wichtigkeit und Berechtigung, insbesondere in dem Verhältnis Lehrkraft gegenüber Eltern. Dass aus Beratung aber nicht Bevormundung werden darf, muss hier nicht ausgeführt werden und sei daher nur am Rande erwähnt. Wichtiger erscheint mir, darauf hinzuweisen, dass die Studienordnung der Beratung auch im kollegialen Kreis durchaus eine wichtige Rolle zukommen lässt, dass aber die Einseitigkeit von kollegialer

Zusammenarbeit, wie sie hier durch die Reduktion von Zusammenarbeit auf Beratung erfolgt, als kritisch zu bewerten ist.

Diese Analyse abschließend ist noch eine weitere Vorgabe zu nennen, die der EA entsprechend dem Bereich der Zusammenarbeit zuzurechnen ist. Es ist dies die Forderung an die Absolventen, „Methoden der Organisationsentwicklung und der Evaluation sonderpädagogischer Förderung in Schulen“ (ebd., 7) zu kennen. Damit wird ein Grundstein gelegt, der es künftigen Lehrkräften ermöglichen soll, zu der gesamten Schulentwicklung einen Beitrag zu leisten.

13.3.4.4. Zusammenfassung

In einer Zusammenfassung dieser Ergebnisse ist festzuhalten, dass sich der anfängliche Eindruck einer durchaus positiven und aner kennenden Haltung der Heterogenität von Lerngruppen gegenüber bestätigt hat. Daraus folgen Konsequenzen für die Unterstützung aller Schüler. Bei allem Ansinnen gemeinsamen Unterrichts deuten aber die hier untersuchten Vorgaben für die Ausbildung von Sonderpädagogen darauf hin, dass in einem solchen Unterricht die Verantwortlichkeiten klar verteilt sein werden. Die individuelle Förderplanung wird als eine fachrichtungsgebundene Qualifikation dargestellt und von den allgemeinen Inhalten des Unterrichts sollen nur ausgewählte durch Sonderpädagogen auch für Schüler mit Behinderungen zugänglich gemacht werden.

Qualifikationen, die sich unmittelbar auf die Zusammenarbeit beziehen, finden sich kaum. Das vorherrschende Bild von solchen Kooperationen mit Sonderpädagogen scheint das der einseitigen Beratung zu sein.

Was dagegen besonders positiv auffällt, ist die Bedeutung, die hier kommunikativen Kompetenzen beigemessen wird, da sie sowohl für gelingende Lehr-Lernprozesse, als auch für Beratungssituationen eine bedeutende Ressource darstellen.

13.3.5. Lehramtsübergreifende Anteile der Masterstudiengänge in den Erziehungswissenschaften

Neben dem jeweiligen lehramtsbezogenen Fach werden in den Lehramtsmasterstudiengängen Erziehungswissenschaften studiert. Dabei gelten für alle Master-Studiengänge mit 60 SP jeweils die gleichen Vorgaben. Aus diesem Grund sollen sie hier am Ende für beide Lehrämter gemeinsam daraufhin untersucht werden, welchen Beitrag sie zu einer Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Bildung leisten können.

Da es sich hierbei um gemeinsame Vorgaben für unterschiedliche Studiengänge handelt, ist zu erwarten, dass sich ihre Inhalte sehr allgemein ausnehmen werden. Dies kann einerseits bedeuten, dass im Sinne eines Minimalkonsenses wenig Bedeutendes daraus hervorgeht, birgt aber andererseits auch, gerade für Inklusion das Potential, gemeinsame Grundlagen zu legen, die die angehenden Lehrkräfte auf gemeinsame Aufgaben vorbereitet und eine solide Basis für eine gelingende Kooperation darstellen können.

Es soll nun also darum gehen, zu beleuchten, in welcher Form in den Erziehungswissenschaften inklusive Themen zur Sprache kommen.

In den Masterstudiengängen (60 SP) werden die Erziehungswissenschaften in drei Modulen studiert. Diese drei Module stehen unter den Überschriften: „Lernmotivation und Beratung“ (Fachspezifische Anlagen EW, LA MA, 2007, 5), „Diagnostik, Rückmeldung und Evaluation“ (ebd., 6) und „Bildungs- und Erziehungsprozesse gestalten und reflektieren“ (ebd., 7).

Schon diese Titel wiesen auf ein durchaus inklusives Potential dieser Studienvorgaben hin.

Im Weiteren werde ich wie auch bisher, die Gliederung des TE4I-Kompetenzprofils der Untersuchung zugrunde legen und versuchen davon ausgehend Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen.

Beginnend mit dem Kompetenzbereich der unter dem Grundwert der Wertschätzung von Heterogenität steht, zeigen sich insbesondere in dem Modul

der Erziehungswissenschaften, das Bildungs- und Erziehungsprozesse behandelt, Hinweise darauf, dass, wie schon an anderen Orten bemerkt, Heterogenität als ein wichtiges, gar grundsätzliches Thema anerkannt wird.

Insbesondere wird aber auf „sozioökonomische und interkulturelle Aspekte der Heterogenität“ (ebd., 7), wie auch auf die „Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse“ (ebd.) eingegangen. Behinderung findet hier aber keine Erwähnung. Daran wird deutlich, dass die Anerkennung von Heterogenität, die die Lehrämter übergreift durchaus noch keine Umfassende ist.

Dennoch spielt, zumindest eine solche eingeschränkte, Heterogenität eine wichtige Rolle in den Vorgaben der Erziehungswissenschaften. So sollen die Studierenden auch die Zusammenhänge von „Gesellschaft, Bildungssystemen und bildungstheoretischen Reflexionsformen“ (ebd.) überblicken lernen.

Im Weiteren finden sich in den anderen beiden Modulen einige Zielformulierungen, die den Umgang mit Heterogenität thematisieren und damit dem Grundwert des TE4I-Profiles, alle Schüler zu unterstützen, zuzurechnen sind.

Dabei ist das Wissen um „emotionale Einflüsse auf Lernen und Leistung, Angst und Stressabbau“ (ebd., 5), wie auch das um Möglichkeiten, Schüler „im Umgang mit persönlichen Krisen- und /Entscheidungssituationen“ (ebd.) zu unterstützen, der individuellen Unterstützung von Schülern zuzuordnen. Selbiges gilt auch für die Kenntnis von „Formen der Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen und Möglichkeiten des Umgangs damit“ (ebd., 6).

Für einen effektiven Unterricht in heterogenen Lerngruppen sind Methoden zur Differenzierung und der Orientierung am Lernerfolg, wie „individualisierte Aufgaben, Wahlmöglichkeiten im Unterricht, (...) entwicklungsbezogene Motivierung, individualisierte Rückmeldungen“ (ebd., 5) und die Kenntnis „unterschiedliche[r] Formen der Leistungsbeurteilung“ (ebd., 6) vorgegebene Qualifikationsziele.

Und noch eine weitere Vorgabe ist hier zu nennen, die besonders für inklusive Zusammenhänge von großem Wert ist. Es ist dies bislang die einzige Stelle, an der sie sich findet und doch zeigt sie einen wesentlichen konzeptionellen Schritt an: „Die Studierenden kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens“ (ebd., 5).

Die Loslösung des Bildungsprozesses von ausschließlich Lehrer-Schüler-Interaktionen ermöglicht auf verschiedenen Ebenen die Erschließung bislang brachliegender Ressourcen. In diesem Sinne ist dies auch eine im Wortlaut vergleichbare Forderung der EA.

Insgesamt zeigt sich hier an den Qualifikationszielen für die Studierenden, die auf vielfältige Weise den Umgang mit solcher Heterogenität betreffen eine grundlegende Anerkennung der Heterogenität von Lerngruppen. An keiner Stelle, und erst recht nicht ausschließlich wird dabei von einer Herausforderung oder von Grenzen gesprochen. Vielmehr scheint sie als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren angesehen zu werden.

Allerdings ist eine bedeutende Einschränkung zu machen. Wenngleich keine Grenzen angesprochen werden, so ist doch in der Tatsache, dass neben verschiedenen Dimensionen von Heterogenität, die Erwähnung finden, Behinderungen nicht mit aufgezählt werden. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass bei aller Anerkennung von Heterogenität, diese nicht völlig umfassend gedacht ist, sondern, dass auch sie noch immer Gruppen von Anderen ausschließt und nicht als natürlich zugehörig wahrnimmt.

Da diese Studienzielvorgaben sowohl für das Lehramt an Grundschulen, als auch für das an Sonderschulen gelten, bedeuten sie einerseits eine Öffnung hin zu mehr Heterogenität, insbesondere in Grundschulen. Da im Wesentlichen Ziele und Kompetenzen gefordert werden, die in der Ausbildung von Sonderpädagogen ohnehin schon weitgehend enthalten sind, scheint dieser verstärkte Fokus auf Heterogenität insbesondere für Regelpädagogen eine Erweiterung darzustellen, die eine Grundlage für gemeinsamen Unterricht legen kann.

Von besonderer Bedeutung in diesem Zusammenhang ist dabei die Vorgabe, kooperatives Lernen mit in die Methoden einzubeziehen, was ein erhebliches Potential für gemeinsamen Unterricht bedeuten kann.

Es ist aber andererseits auch festzustellen, dass aus der eingeschränkten Sicht auf Heterogenität eine weiterhin bestehende Besonderung von Schülern mit Behinderungen resultiert, wobei der Behinderungsbegriff hier nicht klar definiert ist. Lern- und Arbeitsstörungen werden hier beispielsweise separat gefasst. Es ist

also davon auszugehen, dass darunter insbesondere die „speziellen“ Fachrichtungen verstanden werden.

Offensichtlich ist jedoch, dass die erziehungswissenschaftlichen Vorgaben Regelpädagogen nicht auf einen umfassenden Heterogenitätsbegriff vorbereiten, sondern dass vielmehr dazu nach wie vor die Verantwortung bei den entsprechend ausgebildeten Sonderpädagogen liegt.

13.3.6. Zusammenfassung

Ein Streben hin zu vermehrter gemeinsamer Beschulung ist für Berlin unzweifelhaft festzustellen. Nicht zuletzt bestätigen die relativ hohe und in den vergangenen Jahren gestiegene Integrationsquote diesen Trend.

Bemerkenswert sind dabei die Setzungen, dass die Grundschule als eine Schule mit „unausgelesener“ Lerngruppe verstanden wird, wobei ein weites Heterogenitätsverständnis zugrunde gelegt wird, das allerdings Behinderungen nicht ausdrücklich mit einschließt.

Im LBiG wird dagegen gefordert, alle angehenden Lehrkräfte auf gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht-behinderter Kinder vorzubereiten.

Damit ist für die Ausbildung von Lehrkräften allgemein, und für Grundschullehrkräfte im Besonderen eine Grundlage gelegt.

Insbesondere für Grundschullehrkräfte ist die Auseinandersetzung mit Themen der Heterogenität während der ersten Ausbildungsphase ein wichtiges Element, das die fachliche Ausbildung begleitet. Dass solche Themen zwar schon in den Bachelor-Studiengang einfließen, dort aber eine vertiefte Auseinandersetzung aufgrund des relativ geringen Studiumumfangs kaum möglich ist, darf dabei nicht irritieren, werden doch im Master-Studiengang in einem gemeinsamen Modul „Zum Umgang mit Heterogenität in Erziehung und Unterricht der Grundschule“ entsprechende Themen an zentraler Stelle wieder aufgegriffen.

Über den Bereich der Kooperation, sei es mit Eltern, oder mit anderen Professionellen, der aber für einen gemeinsamen Unterricht eine bedeutende Rolle spielt, oder aber grundlegende sonderpädagogische Qualifikationen finden sich in den Vorgaben nicht.

Die Verantwortung für gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht-behinderter Schüler, der den Rahmen der gemeinhin anerkannten Heterogenität der Lerngruppen übersteigt, liegt aber bei den Sonderpädagogen, die über entsprechende Kompetenzen verfügen sollen. Dabei stehen aber verschiedene Konzepte konkurrierend nebeneinander, von denen Inklusion lediglich eines ist. Wenn dann von angehenden Sonderpädagogen in diesem Zusammenhang verlangt wird, dass sie nur ausgewählte Inhalte für Schüler mit Behinderungen zugänglich machen sollen, dann zeugt das von der Unentschiedenheit für Inklusion als einem Wertbegriff.

Eine solche konzeptionelle Unsicherheit kommt auch in der Bezeichnung des Studienganges für das „Lehramt an Sonderschulen/ Sonderpädagogik“ zum Ausdruck, die durchaus auch auf Vorbehalte bezüglich des gemeinsamen Unterrichts, zumindest bezogen auf die „speziellen“ Behinderungen hinweist.

Beiden Studiengängen gemeinsam ist aber die Vorbereitung auf den Umgang mit Heterogenität, auch in gemeinsamem Unterricht, in den Erziehungswissenschaften, die dazu didaktische Vorgaben machen, wie eine solche Herausforderung gemeistert werden kann. Dabei schließen sie durch die Forderung, selbstbestimmtes, eigenverantwortliches und kooperatives Lernen zu fördern eine wesentliche Ressource auf, die der Unterricht heterogener Gruppen in sich birgt.

Es ist also festzustellen, dass der Umgang mit Heterogenität in Berlin ein zentrales Ausbildungsziel für die Lehrämter an Grund- und Sonderschulen darstellt und dass entsprechend klare Richtungsweisungen vorliegen. Dabei wird gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht-behinderter Schüler ebenfalls als Zielstellung ausgewiesen, wobei diesbezüglich keine Festlegung auf Inklusion erfolgt, sondern auch Kooperation und Integration als Möglichkeiten aufgefasst werden.

Dass Behinderung als eine Dimension der allgemeinen Heterogenität an Grundschulen keine explizite Erwähnung findet, zeigt die Unsicherheit an, mit der gemeinsamer Unterricht gedacht wird.

Dennoch sind, insbesondere, die gemeinsamen Vorgaben der Erziehungswissenschaften richtungsweisend und für einen umfassenden Heterogenitätsbegriff durchaus anschlussfähig. Aber auch hier müssen politische

Entscheidungen den Weg ebnen, damit auch das Verhältnis von Sonder- zu Regelpädagogen näher bestimmbar wird, das hier noch vorwiegend dem Kooperationsmodell mit klaren und getrennten Verantwortlichkeiten verhaftet scheint.

14. Ergebnisse

Wie zu Beginn dieser Arbeit gezeigt wurde, verdankte die Schule ihre institutionelle Entstehung wirtschaftspolitischen Interessen und war damit ein Mittel der Machtpolitik absolutistischer Herrscher. Gleichzeitig aber entstanden aus aufklärerischen Idealen heraus neue Ansprüche an schulische Bildung, die in einer ersten reformpädagogischen Bewegung an die Schule herangetragen wurden. So sollte sie als Mittel zur Demokratisierung der Gesellschaft nun nicht mehr in erster Linie ein wirtschaftspolitisches Instrument, sondern vielmehr ein allgemein-politisches sein, das die Bürger zu eigener Souveränität ermächtigen sollte.

Im Widerstreit dieser beiden Positionen, konnten sich die reformpädagogischen Anliegen kaum, und wenn, dann nur zu kleinen Teilen, gegen die massiven herrschaftssichernden Interessen der Mächtigen, zu denen neben dem alten Adel vermehrt auch aufstrebende Bürgerschichten gehörten, behaupten. So veränderte sich die Schule im Laufe ihrer Geschichte nur sehr allmählich immer weiter in Richtung einer demokratischen Institution.

Eine zweite reformpädagogische Bewegung am Ende des 19. Jahrhunderts konnte zwar einige Erfolge vorweisen, so insbesondere den Weimarer Kompromiss einer gemeinsamen Grundschule, jedoch blieben die Widerstände groß.

Die weitere Entwicklung in Deutschland war dann durch die Auswirkungen des Zweiten Weltkriegs und die restaurative Schulpolitik in den Folgejahren massiv beeinträchtigt, womit der heutige relative Rückstand des deutschen Bildungssystems, sowohl in den Schülerleistungen, als auch in Bezug auf gemeinsamen Unterricht, gegenüber einer Vielzahl anderer Nationen zu erklären ist.

So ist das deutsche Schulsystem, das hochgradig selektiv, besonders sozio-ökonomisch Schwachen den Zugang zu gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe-Möglichkeiten durch die Beschränkung von Bildung versagt.

Darüber hinaus besteht aber neben diesem selbst schon ungerechten dreigliedrigen Schulsystem ein weitgehend separates Sonderschulwesen, das Kinder und Jugendliche, die den Anforderungen der allgemeinen Schule nicht genügen, und solche Kinder die aufgrund von Behinderungen oder massiven Benachteiligungen diesen Anforderungen nicht gerecht werden können, ebenfalls von der allgemeinen Bildung und damit von Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe ausschließt.

Dass Initiativen, die versuchen, solchen Ungerechtigkeiten, beispielsweise durch das Konzept von Gesamtschulen zu begegnen, oder auch integrative Maßnahmen für Schüler mit Behinderungen immer wieder scheitern, oder zumindest klein gehalten werden, zeigt an, dass bis heute noch immer herrschaftssichernde Interessen einer Gruppe von Mächtigen, die sich zwar im Laufe der Jahre von altem Adel hin zu einer bürgerlichen Mittelschicht gewandelt hat, aber eben immer noch über gesellschaftliche Macht verfügt, gegenüber Forderungen nach einer weitergehenden Demokratisierung von Schule bislang die Oberhand behalten haben.

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention, die auch durch Deutschland ratifiziert wurde, soll sich dieser Umstand nun ändern. Sie sieht in ihrem 24. Artikel ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen vor, das im Rang eines Menschenrechtes einen unbedingten normativen Anspruch hat. Ein solches inklusives Bildungssystem wird damit zum einklagbaren Recht und nimmt somit den Gesetzgeber in die Verantwortung für seine Umsetzung zu sorgen.

Dazu werden strukturelle Veränderungen unbedingt notwendig sein. Aber auch die Lehrkräfte, die dann diesen inklusiven Unterricht umsetzen sollen, müssen entsprechend darauf vorbereitet werden. Daher sollte vor dem Hintergrund eines sorgfältig von einer Vielzahl internationaler, einschlägiger Experten erarbeiteten Kompetenzprofils für inklusive Lehrkräfte, die aktuelle Lehrerausbildung in Deutschland exemplarisch an zwei Hochschulen in verschiedenen Bundesländern auf ihren inklusiven Gehalt hin untersucht werden.

Die Voraussetzungen beider untersuchten Bundesländer sind sehr verschieden, und so lassen sich durchaus auch deutliche Unterschiede in den Ansätzen zur Lehrerbildung ausmachen.

In Baden-Württemberg wurden 2011 neue Landeslehrerprüfungsordnungen erlassen, von denen anzunehmen ist, dass mit ihnen von der Notwendigkeit einer Anpassung der Ausbildung für künftige Aufgaben im Rahmen der Inklusion zumindest erste Schritte in diese Richtung unternommen wurden.

Und wirklich ist zu erkennen, dass der Begriff der Inklusion an einigen Stellen Eingang in die Ordnungen gefunden hat. Dabei wurde bei der Analyse aber deutlich, dass ganz offenbar keine konzeptionelle Sicherheit im Umgang mit diesem Begriff besteht, der nicht im Sinne eines Wertbegriffes, sondern vielmehr als eines von mehreren möglichen Konzepten verstanden wird.

Dabei scheint vor allem ein Modell von Kooperation leitend zu sein, nach dem, nach Fachrichtungen unterschieden entweder die Verantwortung für gemeinsamen Unterricht bei Regelpädagogen liegt, die bei Bedarf Unterstützung durch Sonderpädagogen erhalten können, die auf einzelne Schüler bezogen ist, wie das insbesondere für die Fachrichtungen PdL und PdE gilt, oder aber bei denen Sonderpädagogen in einem gemeinsamen Unterricht direkt die Verantwortung für einzelne Schüler übernehmen, wie das bei den Fachrichtungen GP, KP, und S der Fall ist.

In diesem Sinne beinhaltet die Ausbildung von Grundschulpädagogen zwar eine Auseinandersetzung mit einem breiten Heterogenitätsbegriff, doch sind besondere Kompetenzen zur didaktischen Umsetzung gemeinsamen Unterrichts, zur Kooperation mit anderen Lehrkräften oder gar sonderpädagogische Basis-Qualifikationen in ihrer Ausbildung nicht vorgesehen. Anders sieht es bei Sonderpädagogen aus, die mit besonderem Augenmerk neben ihren fachspezifischen Kompetenzen auch auf kooperative Aufgaben vorbereitet werden sollen.

Eine konsequente Vorbereitung beider Professionen für einen durchgehenden gemeinsamen Unterricht, wie er im Sinne der Inklusion wäre, lässt sich aus den Vorgaben nicht ableiten. Vielmehr bleiben sie den schon praktizierten Kooperationsmodellen, und zumindest im Bezug auf die Fachrichtungen PdL und PdE auch der Vorstellung von separater Beschulung verhaftet.

In Berlin wird, anders als in Baden-Württemberg, die Heterogenität der Lerngruppen an Grundschulen von vornherein als gegeben betrachtet und kann so auch prägend auf die Lehrerbildung wirken. So fordert das LBiG die Vorbereitung aller Lehrkräfte für gemeinsamen Unterricht.

In der Umsetzung durch die HU finden sich dann auch entsprechende Schwerpunkte in der Studienordnung, die insbesondere auf den Umgang mit Heterogenität und auf gemeinsamen Unterricht zielen. Dabei werden auch didaktische Möglichkeiten konkret benannt, die einen solchen Unterricht ermöglichen können.

Es wird aber auch klar, dass trotz diesem deutlichen Potenzial die Verantwortung für Schüler mit Behinderungen ebenfalls bei Sonderpädagogen liegt, die ausgewählte Inhalte entsprechend zugänglich machen sollen.

Dabei zeigt sich dann, dass auch hier Inklusion nicht im Sinne eines Wertbegriffes leitend für die Lehrerbildung ist, sondern dass hier ebenfalls mehrere Konzepte konkurrierend nebeneinanderstehen, zu denen auch das andere Extrem, die separate Beschulung, gehört.

Es zeigt sich abschließend, dass in beiden Ländern zwar die Notwendigkeit, die die UN-BRK mit sich bringt, erkannt wurde, dass aber die nötige politische Entscheidungskraft bislang wohl fehlt. Für die Lehrerbildung ist in beiden Ländern, bei allen Unterschieden, ein Kooperationsmodell leitend, das zwar gemeinsamen Unterricht ermöglicht, dabei aber durch die weiterhin bestehende Besonderung einzelner Schüler, die dabei durch Sonderpädagogen betreut werden, nicht überwinden kann.

Dennoch zeigt sich in beiden Ländern eine ganz grundsätzliche Anerkennung der Heterogenität in Lerngruppen, deren recht weit gefasster Begriff zumindest potenziell auch Behinderungen einschließen kann. Dafür müssen aber entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen und Konzepte geklärt werden, die Lehrkräften gemeinsamen Unterricht ermöglichen, und an denen sich eine konkretere Ausbildung bezüglich Inklusion orientieren könnte.

Erste Ansätze sind gemacht. Noch können sie den Anforderungen, wie sie in dem Kompetenzprofil der European Agency expliziert sind, nicht gerecht werden, aber sie sind durchaus ausbaufähig.

15. Quellenangabe:

- Aumüller, Ursula, 1974: Industrieschule und ursprünglich Akkumulation in Deutschland Die Qualifizierung der Arbeitskraft im Übergang von der feudalen in die kapitalistische Produktionsweise. In: Hartmann, Klaus L./Nyssen, Friedhelm/ Waldeyer, Hans (Hrsg.), 1974: Schule und Staat im 18. Und 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M.
- Aumüller, Ursula/ Roske, Norbert, 1974: Der Staat im Reproduktionsprozeß und die Qualifizierung der Arbeitskraft. In: Hartmann, Klaus L./Nyssen, Friedhelm/ Waldeyer, Hans (Hrsg.), 1974: Schule und Staat im 18. Und 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M.
- Benner, Dietrich/ Kemper, Herwart, 2003: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim und Basel
- Blömeke, Sigrid, 2009: Lehrerbildung. In: Blömeke, S./ Bohl, Th./ Haag, L./ Lang-Wojtasik, G./ Sacher, W. (Hrsg.), 2009: Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn/Stuttgart
- Demmer-Dieckmann, 2007: „Aus Zwang wurde Interesse“. Eine Studie zur Wirksamkeit von Seminaren zum Gemeinsamen Unterricht in Berlin, in: Demmer-Dieckmann, Textor (Hrsg.), 2007: Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog
- Demmer-Dieckmann, Irene, 2007: „Aus Zwang wurde Interesse“. Eine Studie zur Wirksamkeit von Seminaren zum Gemeinsamen Unterricht in Berlin. In: Demmer-Dieckmann, Irene/ Textor, Annette (Hrsg.), 2007: Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn.
- Deutscher Lehrerverein, 1919: Schulforderungen. In: Michael, Bertold/ Schepp, Heinz-Hermann, 1993: Die Schule in Staat und Gesellschaft – Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. Und 20. Jahrhundert, Göttingen

- Die Schulartikel des Deutschen Reiches, 1919. In: Michael, Bertold/ Schepp, Heinz-Hermann, 1993: Die Schule in Staat und Gesellschaft – Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. Und 20. Jahrhundert, Göttingen
- Ellger-Rüttgart, 2009: Geschichte der schulischen Sonderpädagogik im 19. Und 20. Jahrhundert. In: Opp, Günther/ Theunissen, Georg (Hrsg.), 2009: Handbuchschulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn.
- European Agency for Development in Special Needs Education, 2012: Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers.
- Fornefeld, Barbara, 2009: Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. München, 4.Aufl.
- Gudjons, Herbert, 1997: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn, 5. Aufl.
- Hartmann, Klaus L./Nyssen, Friedhelm/ Waldeyer, Hans (Hrsg.), 1974: Schule und Staat im 18. Und 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M.
- Hausotter, Anette, 2008: Integration und Inklusion in Europa. In: Eberwein, Hans /Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret – Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn
- Herrlitz, Hans-Georg/ Hopf, Wulf/ Titze, Hartmut, 1993: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart – Eine Einführung. Weinheim und München
- Hinz, Andreas, 2006. In: Antor, Georg/ Bleidick, Ulrich (Hrsg.), 2006: Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart
- Humboldt-Universität, Amtl. Mtlg.blatt 116/2007: Lehramtsmaster Grundschulpädagogik (Amt der Lehrerin/ des Lehrers) – Fachspezifische Anlagen zur Studienordnung für das Masterstudium für das Lehramt (60 SP).

- Humboldt-Universität, Amtl. Mtlg.blatt 23/2008: Lehramtsmasterordnungen (Amt der Lehrerin/ des Lehrers, Amt der Lehrerin/ des Lehrers mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern, Amt der Lehrerin/ des Lehrers an Sonderschulen/ für Sonderpädagogik) – Fachübergreifende Studienordnung, Fachübergreifende Prüfungsordnung.
- Humboldt-Universität, Amtl. Mtlg.blatt 37/2011: Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelorstudium Rehabilitationswissenschaften – Kernfach und Zweitfach im Kombinationsstudiengang mit Lehramtsbezug.
- Humboldt-Universität, Amtl. Mtlg.blatt 43/2010: Änderung der fachübergreifenden Studienordnung für das Masterstudium für das Lehramt (60 SP).
- Humboldt-Universität, Amtl. Mtlg.blatt 44/2009: Lehramtsmaster Sonderpädagogik (Amt der Lehrerin/ des Lehrers an Sonderschulen/ für Sonderpädagogik) – Fachspezifische Anlagen zur Studienordnung für das Masterstudium für das Lehramt (60 SP) – Fachspezifische Anlagen zur Prüfungsordnung für das Masterstudium für das Lehramt (60 SP).
- Humboldt-Universität, Amtl. Mtlg.blatt 61/2005: Studienordnung – Prüfungsordnung für das Zweitfach Grundschulpädagogik im Kombinationsstudiengang mit Lehramtsoption.
- Humboldt-Universität, Amtl. Mtlg.blatt 65/2006: Studienordnung für das Bachelorstudium Grundschulpädagogik als Kernfach im Kombinationsstudiengang mit Lehramtsoption.
- Humboldt-Universität, Amtl. Mtlg.blatt 82/2007: Studien- und Prüfungsordnung für das Bachelorstudium Grundschulpädagogik – Kernfach und Zweitfach im Kombinationsstudiengang mit Lehramtsoption.

- Humboldt-Universität, Amtl. Mtlg.blatt 95/2007: Ordnung für das Lehrangebot der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile in Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption.
- Humboldt-Universität: Studienordnung für die Lehramtsstudiengänge an der Humboldt-Universität zu Berlin
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (DRPD_DE), 2007.
- Waldeyer, Hans, 1974: Zur Entstehung der Realschulen in Preußen im 18. Jahrhundert bis zu den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts. In: Hartmann, Klaus L./Nyssen, Friedhelm/ Waldeyer, Hans (Hrsg.), 1974: Schule und Staat im 18. Und 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M.
- Wissenschaftsrat (WR), 2001: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln
- Wocken, Hans, 2009 b: Von der Integration zur Inklusion. Ein Spickzettel für Inklusion. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung. 4, 216-219
- Wocken, Hans, 2010 a: Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, Anne-Dore /Krach, Stefanie / Niediek, Imke (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn
- Wocken, Hans, 2010 b: Was ist inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. In: Gemeinsam leben 18/4, Teil I; Gemeinsam leben 19/1, Teil II; Gemeinsam leben 19/2, Teil III

Internetquellen

- Berlin.de, 2012: Bildungswege.
<http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/>
(Zugriff: 25.06.2012)
- Berliner Republik, 2009: Bildungschancen für alle.
<http://www.b-republik.de/archiv/bildungschancen-fuer-alle> (Zugriff: 06.07.2012)
- Berliner Senat, 1999: Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter (1. Lehrerprüfungsordnung – 1.LPO –).
<http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/1lpo.pdf?start&ts=1153910180&file=1lpo.pdf>
(Zugriff: 03.07.2012)
- Burghardt, Manfred/ Brandstetter, Ralf: Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung – Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen
www.seminare-bw.de/servlet/PB/-s/.../show/1246212/burghardt.doc
(Zugriff: 02.07.2012)
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD_EN), 2006.
http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_en.pdf (Zugriff: 07.06.2012)
- Dederich, Markus, 2009. Inklusion in Europa – Im Spannungsfeld von Wunsch und Wirklichkeit.
<http://behindertenpastoral.kibac.de/proxy/alfresco-system/api/node/content/workspace/SpacesStore/e3e64cad-0cd4-4b8b-a1c7-c3a0ad8d0be0/index.html> (Zugriff: 01.07.2012)
- Demmer-Dieckmann, Irene/ Schulz, Cristian-Peter: Inklusive Bildung braucht wirksame LehrerInnenbildung – Sonderpädagogik sollte als

Zweifach für alle Lehrämter eingeführt werden.

<http://www.gew-berlin.de/blz/18886.htm> (Zugriff: 02.07.2012)

- Deutsches Institut für Menschenrechte, 2011: Positionen 4. Behinderung: Neues Verständnis nach der Behindertenrechtskonvention.
http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/positionen_nr_4_behinderung_n_eues_verstaendnis_nach_der_behindertenrechtskonvention.pdf (Zugriff: 05.06.2012)
- Eurypedia, 2011.
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Deutschland:%C3%9Cberblick> (Zugriff: 04.06.2012)
- Franzkowiak, Thomas, 2009: Integration, Inklusion, Gemeinsamer Unterricht – Themen für die Grundschullehramtsausbildung an Hochschulen in Deutschland? Eine Bestandsaufnahme.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/franzkowiak-integration.html> (Zugriff: 02.07.2012)
- Gräf, Marcel, 2008, Der Inklusionsbegriff in der Pädagogik – Theorieverständnis – Praxiseinblicke – Bedeutungsinhalte.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/graef-inklusionsbegriff-bac.html> (Zugriff: 01.07.2012)
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 1949.
<http://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (Zugriff: 05.06.2012)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), 2006: Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen.
http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 01.07.2012)

- http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_de.pdf (Zugriff: 01.07.2012)
- HU-Berlin.de, 2012: Lehramtsstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/studium/beratung/merk/laba.html> (Zugriff: 07.07.2012)
- Köpcke-Duttler, Arnold, 2009: Die neue Konvention stärkt das Recht aller Menschen auf Bildung! <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-09-koepcke-konvention.html> (Zugriff: 01.07.2012)
- Kultusministerium Baden-Württemberg, 2011: Anlage zur GPO I. http://ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Ordnungen_und_Satzungen_fuer_den_Bereich_Studien-_und_Pruefungsangelegenheiten/Anlage_GPO_I.pdf&t=1341340158&hash=6dcf8c8c5c10c78e37af432bf62cfe17 (Zugriff: 02.07.2012)
- Kultusministerium Baden-Württemberg, 2011: Anlage zur SPO I. http://ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Ordnungen_und_Satzungen_fuer_den_Bereich_Studien-_und_Pruefungsangelegenheiten/Anlage_SPO_I.pdf&t=1341340158&hash=f4654c6aa1e3f72d4dfdc4988c220b44 (Zugriff: 02.07.2012)
- Kultusministerium Baden-Württemberg, 2011: Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen (Grundschullehramtsprüfungsordnung I – GPO I. http://ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsite

s/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Ordnungen und Satzungen fuer den Bereich Studien- und Pruefungsangelegenheiten/GPO I.pdf&t=1341340158&hash=597f35ff3502f4962d10cc23d73cfe9d (Zugriff: 02.07.2012)

- Kultusministerium Baden-Württemberg, 2011: Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen (Sonderschullehramtsprüfungsordnung I – SPO I.
http://ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsite/s/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Ordnungen und Satzungen fuer den Bereich Studien- und Pruefungsangelegenheiten/SPO I.pdf&t=1341340158&hash=5442bec3f3d2d7625e1562f090f0c97d (Zugriff: 02.07.2012)
- Kultusministerkonferenz (KMK), 2000: Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion: Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf (Zugriff: 02.07.2012)
- Kultusministerkonferenz (KMK), 2008: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 02.07.2012)
- Kultusministerkonferenz (KMK), 2012: Sachstand in der Lehrerbildung.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012-04-04-Sachstand-Lehrerbildung-Erste_Phase.pdf (Zugriff: 02.07.2012)

- Kultusministerkonferenz, 1994: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf (Zugriff: 05.06.2012)
- Kultusministerkonferenz, 2004: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff: 02.07.2012)
- Land Berlin: Lehrerbildungsgesetz (LBiG).
<http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/lbig.pdf?start&ts=1153832139&file=lbig.pdf> (Zugriff: 25.06.2012)
- Merz-Atalik, Kerstin/ Franzkowiak, Thomas, 2011: Das Projekt „Teacher Education for Inclusion (TE4I)“ - Lehrerbildung für Inklusion, der European Agency for Development in Special Needs Education.
<http://inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/125/123> (Zugriff: 02.07.2012)
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2011: Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für den Studiengang Lehramt an Grundschulen inklusive Modulhandbücher.
http://ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Ordnungen_und_Satzungen_fuer_den_Bereich_Studien-_und_Pruefungsangelegenheiten/1.6_Studienordnung_zur_GPO_I_2011.pdf&t=1341340158&hash=ee9063476eb91a40eed1d230c578d003 (Zugriff: 02.07.2011)
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2011: Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für das Lehramt an Sonderschulen inklusive Modulhandbücher

http://ph-ludwigsburg.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/subsites/9i-verw-t-01/user_files/Download-Zentrum/Ordnungen und Satzungen fuer den Bereich Studien- und Pruefungsangelegenheiten/3.6 Studienordnung zur SPO I alle Anlagen.pdf&t=1341340158&hash=e12e96ed5a0e64b41ca222958124b48e
(Zugriff: 02.07.2012)

- Pisa, 2000: Die Studie im Überblick.
http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (Zugriff: 01.06.2012)
- Plangger, Sascha, 2009: Die UN-Behindertenrechtskonvention
<http://bidok.uibk.ac.at/library/works-plangger-konvention.html> (Zugriff: 05.06.2012)
- Platte, Andrea, 2009: Das Recht auf Bildung und das besondere Recht auf Bildung. <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-09-platte-bildung.html> (Zugriff: 07.06.2012)
- Schattenübersetzung des Netzwerks Artikel 3 e.V.: Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.
<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crp.html#c1911> (Zugriff: 01.07.2012)
- Schumann, Brigitte, 2009: Inklusion: Eine Verpflichtung zum Systemwechsel – deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts.
<http://inklusion-online.net/index.php/inklusion/issue/view/7>
(Zugriff: 02.07.2012)

- Weigt, Michael, 1998: 25 Jahre Empfehlungen des Bildungsrates und was davon schulpolitisch übrig blieb.
<http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-98-empfehlungen.html>
(Zugriff: 04.06.2012)
- Wikipedia, 2012: Bologna-Prozess.
<http://de.wikipedia.org/wiki/Bologna-Prozess> (Zugriff: 02.07.2012)
- Wikipedia, 2012: Friedrich Wilhelm I.
http://de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Wilhelm_I._%28Preu%C3%9Fen%29
(Zugriff: 02.07.2012)
- Wocken, Hans, 2009 a: Besser zusammen.
www.hans-wocken.de/Wocken-Besser-zusammen.doc (Zugriff: 06.07.2012)

Versicherung:

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den Unterschrift